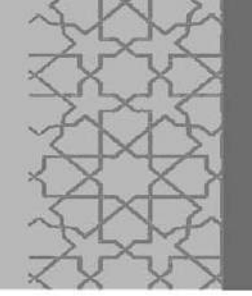


# مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

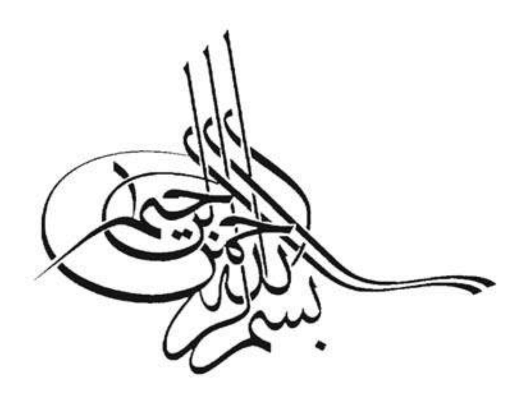
العدد التاسع

ربيع الآخر ١٤٣٨هـ




www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع :٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨





## أعضاء هيئة التحرير

**التعريف:**

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

**الرؤية:**

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

**الرسالة:**

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

**الأهداف:**

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

## قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

**أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:**

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

**ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:**

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية ( Key Words ) توضع أسفل الملخص.

**ثالثاً: التوثيق:**

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

**رابعاً:** عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

**خامساً:** تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

**سادساً:** تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

**سابعاً:** لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

**ثامناً:** البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

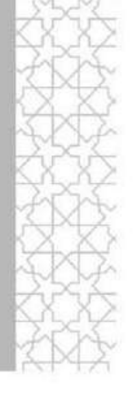
**تاسعاً:** يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

**التواصل مع المجلة**


جميع المراسلات باسم
رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية
عمادة البحث لعلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١
http://imamudsr.com/
E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa



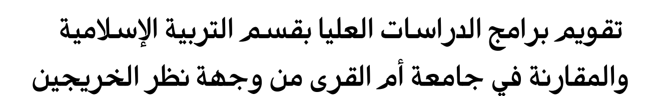
# المحتويات



# تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين

**د. محمد عبد الرؤوف عطية السيد**
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وجامعة الأزهر في القاهرة





# تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين

**د. محمد عبد الرؤوف عطية السيد**
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وجامعة الأزهر في القاهرة

## ملخص البحث:

**الدراسة:** يمثل التقويم الوسيلة التي يُحكم في ضوئها على واقع أي منظومة ومدى نجاح برامجها في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها، ومن ثم اتخاذ القرارات اللازمة لتطوير كفاءتها وزيادة فاعليتها. وفي ضوء هذا، استهدفت الدراسة تقويم برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وذلك من خلال استبانة موجهة لجميع خريجي وخريجات القسم من آخر ثلاث دفعات أنهت مرحلتي الماجستير والدكتوراه، بالإضافة إلى مقابلة شخصية مع بعض منهم. وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج، كان أهمها: (أ) المقررات التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في مرحلة الدراسات العليا مهمة وترتبط بالتخصص بدرجة كبيرة (٤,٠٢)، كما أنها أفادت أفراد العينة في الرسالة العلمية بدرجة كبيرة (٣,٦١)، (ب) منظومة الدراسات العليا تحقق نواتج التعلم التي يسعى لها القسم بدرجة متوسطة (٣,٣٤)، (ج) أعضاء هيئة التدريس يقومون بالأدوار المنوطة بهم بدرجة متوسطة (٣,٣٣)، (د) البرامج التي يقدمها القسم تحقق أهداف الدراسات العليا بدرجة متوسطة (٣,١٤)، (ه) منظومة الدراسات العليا بالقسم تحقق التسهيلات الإدارية والمادية بدرجة متوسطة (٢,٨٤).



**المقدمة:**

أمر الله سبحانه وتعالى نبيه محمداً صلى الله عليه وسلم بالتزود من العلم كما قال تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ (طه: ١١٤)؛ فلم يزل صلى الله عليه وسلم في زيادة من العلم حتى كان الوحي أكثر ما كان يوم تُوُفِّيَ رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقد جاء من حديث أنس رضي الله عنه: "أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى تَابَعَ عَلَى رَسُولِهِ – صلى الله عليه وسلم – قَبْلَ وَفَاتِهِ، حَتَّى تَوَفَّاهُ أَكْثَرَ مَا كَانَ الْوَحْيُ، ثُمَّ تُوُفِّيَ رَسُولُ اللَّهِ – صلى الله عليه وسلم – بَعْدُ" (البخاري، ١٤٠٠هـ، ج١٦، حديث رقم ٤٩٨٢، ص٤٦١).

ومن المسلَّم به أن التعلم في الإسلام فريضة على كل مسلم ومسلمة، وأن الاستمرار في طلب العلم لا يتوقف عند عُمر محدد ولا يقتصر على طائفة معينة. وقد أدرك العصر الحديث أهمية التعليم وضرورة الاستزادة من التعلم باعتبارهما الركيزة الأساسية في تأهيل الفرد وتزويده بالمعارف والاتجاهات والمهارات التي تمكنه من القيام بدوره في الحياة.

ويأتي التعليم العالي في قمة المراحل التعليمية حيث يُعد الاهتمام به أحد المظاهر المهمة للنهضة الحضارية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، والوسيلة الرئيسة لتقدم المجتمع وتطوره، وذلك باعتباره المضطلع بخدمة الفرد والمجتمع، والبحث العلمي، والمحافظة على المعرفة ونقلها وإنتاجها ونشرها وتوظيفها، مع تقديم التعليم المستمر (صالح وصبيح، ٢٠٠٨م، ص٤٧٤).

وتتجسد هذه الأهداف والأدوار بصورة أكبر في الدراسات العليا التي تعتبر امتداداً طبيعياً للمرحلة الجامعية الأولى، ولكن في مستوى أعلى وتخصص دقيق يسمح بدراسة أعمق ومعرفة أغزر، وبالتالي يُناط ببرامج الدراسات العليا في مختلف التخصصات والجامعات مسئولية: (أ) إعداد الكوادر العلمية والفنية المؤهلة لتتبوأ المراكز القيادية في

مختلف التخصصات، ومن ثم سد احتياجات المجتمع وتزويده بالكفاءات البشرية التي تسهم في إنتاج التراث الثقافي للمجتمع ونشره وتطويره، (ب) إجراء البحوث العلمية النظرية والتطبيقية التي يتطلبها رقي الفرد والمجتمع علمياً وتقنياً ( الحولي وأبو دقة، ٢٠٠٤م، ص٣٩٢)، (ج) تنمية الشخصية القادرة على التفكير العلمي وحل مشكلات المجتمع، (د) تحسين السمعة الأكاديمية للجامعات بما يضمن تسويقا واسع النطاق لبرامجها الدراسية (زويل، ٢٠٠٥م).

وتأسيساً على أدوار الدراسات العليا في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة للمجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، ظهر الاهتمام بتطوير برامج الدراسات العليا والتخطيط لها؛ إذ يتوقف على جودة هذه البرامج قوة الجامعة التي تنتمي إليها، وتميز خريجيها في ارتياد وتوظيف سبل وآفاق المعرفة التي لم تكن متاحة لهم أثناء دراستهم الجامعية الأولى (نصر، ٢٠٠٤م، ص١٦).

وبالإضافة لهذا، فإن الاهتمام بتطوير برامج الدراسات العليا يزداد أهمية – بصفة خاصة – في الآونة الأخيرة لاعتبارات عديدة منها:

١) تصاعد حدة التحديات والمتغيرات العالمية التى بدأت تواجه سائر المجتمعات منذ فترة غير قليلة، ومن بينها الخصخصة، وثورة الاتصالات، والثورة التكنولوجية، والتدفق الكيفي والكمى الهائل في المعرفة، وغير ذلك من خصائص المجتمع المعاصر الذي يرتكز أساسا على المعلومات وإبداعات العقل الإنسانى، وذلك لأن امتلاك المعرفة واستخدامها والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT أضحي أهم عوامل التنافس الاقتصادي بين الدول (هلالي، ٢٠٠٥م، ص ص٧٤ – ٧٨، Bernheim & Chaui, ٢٠٠٣, pp. ١–٢٢).

٢) أن الدراسات العليا تقوم بدور فعال في تحقيق متطلبات سوق العمل من الخريجين المؤهلين كماً وكيفاً (غنايم، ٢٠٠٠م، ص٢)، ومن ثم تدفع النظام الثقافي في المجتمع لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية التى تدفع بالمجتمع إلى الأمام وتمنحه الاستمرار الحضاري (Abduldayem, ١٩٩٣, pp. ١-٢).

٣) تؤدى الدراسات العليا إلى تنمية الإبداع والابتكار، فيتمكن الطالب من تطبيق ما تعلم من أصول علمية عامة على المشكلات، والوصول إلي أسبابها واقتراح الحلول المناسبة لها (أبو الوفا وتوفيق، ١٩٩٥م، ص٢٤٥).

٤) إقامة التعليم بمختلف مستوياته على أسس علمية حتى يصير قوة فعالة فى عملية التنمية. وتحقيق هذا يتطلب توفير المعارف والخبرات العلمية والفنية اللازمة للتطوير المستمر لمهنة التدريس من ناحية، وإتاحة ذلك للمشتغلين فى مناشط التعليم وأجهزته على مختلف المستويات سواء فى ميادين التخطيط أو التنفيذ أو المتابعة أو التقويم من ناحية أخرى (حامد وسليم، ١٩٩٣م، ص٥).

٥) إعداد الباحثين اللازمين للقيام بالبحوث والدراسات التى تتطلبها عملية التعليم والتنمية، وإعداد الأستاذ الجامعى الذى يقوم بالعمل فى كليات الجامعة (أحمد، ١٩٩٧م، ص٢٦٨).

٦) مواجهة تزايد هجرة الكفاءات العلمية تحت ضغوط الإغراءات المختلفة والمتزايدة، مما أدى إلى نقص هذه الكفاءات فى مختلف الهيئات والمؤسسات العلمية. ويزيد من حدة ذلك سياسة التوسع في البعثات والإعارات الخارجية وارتفاع نسبة الذين لا يعودون إلى كلياتهم بعد انتهاء مهامهم العلمية أو أجازاتهم الدراسية أو الانتقال إلى الوظائف الإشرافية أو الأكثر إغراءً من العمل فى المجال العلمى، الأمر الذي نتج عنه تزايد الحاجة إلى الأساتذة الجامعيين لتعويض الفاقد منهم.

٧) التمكين للعلوم من التأصيل والترسيخ نظاماً ومحتوى ووظيفة، ويتم ذلك بتعبئة طاقات البحث فيها نحو خدمة المجتمع وقضايا التطوير فيه واشتقاق مادتها وميادينها من دراسات علمية تتسم بالعمق وتناول مشكلات المجتمع وقيمه وتراثه (نصر، ٢٠٠٤م، ص ص٢٧– ٣٠).

٨) اتساع قاعدة التعليم الجامعي وتضخم عدد طلابه الذين يشكلون القاعدة الأساسية في إعداد الباحثين العلميين؛ وما يعنيه هذا من مزيد من الجهد في إعداد أعضاء هيئة التدريس لمقابلة هذه الأعداد المتزايدة من الملتحقين بالدراسات العليا (حسانين، ١٩٩٣م، ص١٠٢).

٩) تزايد الإقبال على الدراسات العليا – عالمياً – بغرض الترفيع الوظيفي، تحسين الراتب، تحقيق الذات، التنمية المهنية المستدامة،... ( Dizon, Sagun, & Alfiler, ٢٠١١, p.٢٢٧).

وإزاء تلك الاعتبارات، تبرز ضرورة تطوير الدراسات العليا، الأمر الذي يتضمن كذلك ضرورة تقويم برامجها باستمرار؛ إذ إن التقويم يمثل الوسيلة التي يُحكم في ضوئها على واقع المنظومة ومدى نجاح برامجها في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها، ومن ثم اتخاذ القرارات اللازمة لتحسين وتطوير كافة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها للرفع من كفاءتها وزيادة فاعليتها (أبو دقة واللولو، ٢٠٠٧م، ص٤٦٨).

لذا، رأى الباحث أهمية تقويم برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية في جامعة أم القرى سواء على مستوى الدراسة المنهجية، أم الدراسة الخاصة أثناء إعداد رسالة الماجستير أو الدكتوراه، وذلك من وجهة نظر الخريجين.

**مشكلة الدراسة:**

ثمة نقاط عديدة تبرز مشكلة هذه الدراسة، أهمها:

- عدم وجود دراسة سابقة - حسب علم الباحث - عن تقويم برامج قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية في جامعة أم القرى.

- سَعْي كلية التربية بجامعة أم القرى إلى الاعتماد المحلي والعالمي، ومن ثم تسهم هذه الدراسة في تحديد نقاط القوة في برامج الدراسات العليا - بإحدى أقسامها التربوية - واستثمار ذلك بما يعود بالفائدة على الكلية بشكل خاص، وعلى الجامعة والمجتمع بشكل عام، فضلاً عن تحديد نقاط الضعف وعلاجها.

- ما لاحظه الباحث - باعتباره عضواً في لجنة قبول الطلاب - من تزايد في أعداد المتقدمين من كافة التخصصات على برامج الدراسات العليا بالقسم وخاصة في البرامج الموازية رغم ارتفاع كلفة الدراسة بها.

- لكى تستطيع الدراسات العليا القيام بمسئولياتها ووظائفها المنوطة بها من حيث إعداد الكفاءات البشرية المتخصصة فى مجال التعليم العالي والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فلا بد أولاً من تشخيص واقعها حتى يتمكن المسئولون - على ضوء ذلك - من إحداث تطورات نوعية فى هيكلها وأهدافها وبرامجها وتقنياتها مستخدمين فى ذلك مداخل صحيحة ومكتملة تحقق فاعليتها والجدوى منها.

- تركيز الدراسة على تقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الخريجين - المستفيدين - بعد الحصول على الدرجة العلمية، وبعد انخراطهم في سوق العمل يكشف عن مدى جودة البرامج التي تلقوها من ناحية، وتحديد مدى انسجامها مع متطلبات المجتمع واحتياجات سوق العمل من ناحية أخرى.

- توصيات الأدبيات السابقة بضرورة إجراء دراسات حول تقويم برامج الدراسات العليا، سواء في الماجستير أم الدكتوراه، وذلك من أجل الارتقاء بها نحو الأفضل (العريني، ٢٠٠٩م، وعيسى وأبو المعاطي، ٢٠١١م).

وفي ضوء ما سبق، ولكي تظل برامج الدراسات العليا ذات جدوى وقيمة، فلا بد من إخضاعها للتقويم الدوري والتطوير المستمر، بما يُظهر مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، وتحديد مستوى كفاءة الخدمات المقدمة فيها، وتوظيف نتائج التقويم في تحسين البرامج وتطويرها وتجويد مخرجاتها. ومن ثم، كانت هذه الدراسة التي تستهدف الكشف عن:

- درجة تحقيق برامج قسم التربية الإسلامية والمقارنة لأهداف الدراسات العليا.
- درجة أهمية مقررات الدراسات العليا التي يقدمها القسم من حيث ارتباطها بالتخصص.
- درجة الاستفادة من مقررات الدراسات العليا التي يقدمها القسم في الرسالة العلمية.
- درجة قيام أعضاء هيئة التدريس في القسم بالأدوار المنوطة بهم في التدريس، التقويم، الإرشاد.
- درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية.
- درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها.
- مقترحات تطوير برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الخريجين.

**أسئلة الدراسة:**

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما واقع برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات الخريجين عن استبانة تقويم واقع برامج الدراسات العليا تعزى لمتغيرات: الجنس، المرحلة الدراسية، نوع الدراسة، سنة القبول، التخصص في البكالوريوس؟

٣- ما أهم مقترحات تطوير برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الخريجين؟

**أهمية الدراسة:**

تنبع **الأهمية النظرية** للدراسة من:

- الاهتمام بالدراسات العليا باعتبارها قمة الهرم التعليمي، وأساس البحوث العلمية التي تهدف إلى حل المشكلات المجتمعية، فضلاً عن أنه يقع عليها عبء تحسين العملية التعليمية وإمدادها بمقومات التطور والاستمرار.
- التقويم من وجهة نظر المستفيدين، وما يتيحه هذا من تحديد للجوانب الإيجابية والسلبية، الأمر الذي سيساعد على تعديل وتطوير برامج الدراسات العليا بما يكفل للمقبولين الجدد فيها إعداداً يتفق ومتطلبات تحقيق معايير الجودة أو الكفاية الداخلية والخارجية لها.
- ندرة البحوث المتعلقة بموضوع تقويم برامج الدراسات العليا التربوية، وخاصة من وجهة نظر الخريجين.

أما بالنسبة **للأهمية التطبيقية**، فإنه يُؤمل أن تفيد الدراسة كلا من:

- العاملين في مجال التخطيط الجامعي ورسم سياساته في السعودية، إذ تبصرهم ببعض مواطن القوة والضعف في مجال التخطيط لبرامج الدراسات العليا وتطويرها.
- العاملين في الميدان الجامعي بكل مستوياته من إداريين وأعضاء هيئة تدريس وباحثين، وخاصة في كلية التربية بجامعة أم القرى، مما يسهم في تحقيق الاستثمار الأمثل لإمكانات التعليم العالي البشرية والمادية للوصول إلى أفضل المخرجات.

**مصطلحات الدراسة:**

**- تقويم:**

يعني التقويم في اللغة معان كثيرة منها: الحكم على قيمة الشئ، الاستقامة، الاستواء، الإصلاح أو تعديل المعوج (ابن منظور، ١٩٩٠م، ص٤٩٦).

أما اصطلاحاً، فيدور التقويم في مجال التربية حول استخدام بيانات كمية أو كيفية في إصدار أحكام قيمية واتخاذ قرارات عملية (الحولي وأبو دقة، ٢٠٠٤م، ص٤٠٠ & السبع، غالب، وعبده ٢٠١٠م، ص١٠١). كما عُرّف بأنه: عملية تشخيص نقاط القوة والضعف في برامج الدراسات العليا التي تشمل بمجموعها وحدة عملية التعلم والتعليم، وذلك بهدف اتخاذ القرارات بشأنها (مظلوم وخلف، ٢٠٠٧م، ص٢٨٨).

**- برامج:**

عرف معجم التربية البرنامج بأنه: خطة تتضمن الإجراءات والمحتوى والمواد التعليمية، والتى تقدم فى مواقف تعليمية، خلال فترة زمنية محددة (Good, ١٩٧٣, p.٤٤٦).

كما عُرف بأنه: "مجموعة من الأنشطة المرتبطة مع بعضها البعض والتى تهدف مجتمعة إلى إنجاز واحد أو أكثر من أغراض الخطة خلال فترة معينة" (نصر، ٢٠٠٤م، ص١٣).

- الدراسات العليا:

تطلق الدراسات العليا على ما تقدمه الجامعات من فرص تعليمية إضافية من خلال برامج متخصصة وعامة موجهة للحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى – لمنح درجة الماجستير ودرجة الدكتوراه – استجابة لاحتياجات المجتمع وسوق العمل من ناحية، وحثاً على التعلم المستمر من ناحية أخرى (Jepsen & Varhegyi, ٢٠١١, p.٦٠٥).

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف تقويم برامج الدراسات العليا إجرائياً بأنه: تحديد جوانب القوة والضعف في برامج الدراسات العليا – المرتبطة بالأهداف، المقررات، أدوار أعضاء هيئة التدريس، التسهيلات الإدارية والمادية، نواتج التعلم – بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طلاب القسم الذين مُنحوا درجاتهم العلمية في الماجستير أو الدكتوراه حتى يتم تعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات، ومن ثم الوصول إلى أفضل المخرجات مستقبلاً.

**الدراسات السابقة:**

إن المستقرئ لأدبيات البحث المعنية بالدراسات العليا، يجد أنها متعددة ومتنوعة على مختلف الأصعدة المحلية والإقليمية والدولية والعالمية، مما يؤكد أهمية هذا الموضوع. ومن هذه الأدبيات السابقة ما يعرض لنشأة الدراسات العليا التاريخية، أو يتناول مشكلاتها، أو تقييمها، أو تطويرها، أو بعض ذلك. ولتعددها وتنوعها، سيقتصر الباحث على عرض الدراسات السابقة المباشرة للموضوع والمرتبطة بالمجتمع السعودي حسب ترتيبها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

فقد استهدفت دراسة حسان (١٩٨٦م) وصف وتحليل واقع الكفاية الداخلية الكمية للدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أم القرى بأقسامها الثلاث (التربية- المناهج- علم النفس) للتعرف على العوامل المسئولة عن صور الفقد والهدر في الدراسات العليا. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ما يلي: انخفاض مستوى الطلاب الملتحقين بالدراسات العليا، عدم التدقيق في اختيار طلاب الدراسات العليا بالكلية، عدم تفرغ معظم طلاب الدراسات العليا بالكلية للدراسة، النقص في عدد أعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات، ندرة الكتب والمراجع التي يمكن أن يستفيد منها طلاب الدراسات العليا.

وأجرى المنيع (١٩٩١م) دراسة لتقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: قلة التخصصات العلمية والتطبيقية، وصول نسبة التسرب إلى ٣٩,٨٪ من مجموع الطلبة خلال عشر سنوات، ازدياد نسبة التفرغ الجزئي في الكليات العلمية عن الكليات النظرية، التأخر في التخرج لدى بعض طلبة الدراسات العليا، المدة التي يقضيها الطالب في جامعة الملك سعود أطول من غيرها في الجامعات الأخرى.

كما سعى لال (١٩٩٩م) إلى الكشف عن رضا الدارسين في بعض كليات التربية بالجامعات السعودية عن برامج الدراسات العليا، وذلك من خلال استبانة تم توزيعها على (٩٠) طالباً وطالبة. وأوضحت النتائج صحة فرض دراسته حيث تبين عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيري الجنس والتخصص في الرضا عن الدراسة ببرامج الدراسات العليا.

أما العتيبي (٢٠٠٠م)، فقد طبق استبانة على (١٥٦) طالباً و(١٧٨) عضو هيئة تدريس بهدف تقويم برامج الدراسات العليا في الكليات النظرية ببعض الجامعات السعودية. وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الداخلية النوعية لنظام الدراسات

العليا في الجامعات السعودية عالي بصفة عامة. كما أوضحت النتائج وجود أربعة محاور تسهم في تحقيق كفاءة الدراسات العليا بدرجة عالية، وهي: تلبية برامج الدراسات العليا لحاجات الطلبة، وتلبية برامج الدراسات العليا لحاجات المجتمع، وكفاءة الإشراف الأكاديمي على الرسائل الجامعية، وكفاءة أساليب التعليم والتعلم. وبينت النتائج أيضاً أن خمسة محاور تسهم في تحقيق كفاءة الدراسات العليا بدرجة متوسطة، وهي: الخدمات البحثية، وأساليب تقويم الطلاب، وخدمات المكتبة، وأساليب تقويم برامج الدراسات العليا، واستخدام التقنيات الحديثة في التدريس. كما بينت النتائج وجود تسعة عوامل تسهم في انخفاض مستوى كفاءة الدراسات العليا، وهي: اختلاف معايير تقويم تحصيل الطلاب باختلاف أعضاء هيئة التدريس، عدم وجود خطة واضحة لتحديد موضوعات الأطروحات العلمية، قلة المشرفين في التخصص المناسب، افتقار الطلاب إلى مهارات استخدام المكتبة ومصادر المعلومات الأخرى، افتقاد الصلة بين برامج الدراسات العليا ومؤسسات المجتمع، اختيار الطلاب لتخصصات لا تناسب قدراتهم، افتقار برامج الدراسات العليا إلى الدراسات التقويمية، افتقار أعضاء هيئة التدريس إلى مهارات استخدام التقنيات الحديثة في التدريس، قلة المراجع والدوريات.

وفي بداية العقد الأول من الألفية الثالثة، عقدت جامعة الملك عبد العزيز (٢٠٠١م) ندوة طُرحت فيها العديد من الدراسات المتعلقة بتطوير برامج الدراسات العليا في السعودية، وكان من أهم توصياتها: الحرص على الخصوصية الدينية والثقافية والتاريخية في كافة البحوث التي يجريها طلبة الدراسات العليا، ربط خطط برامج الدراسات العليا بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، توفير وتيسير كافة مستلزمات البحث العلمي المادية والإدارية والإشرافية، تطوير الشراكة بين الدراسات العليا ومؤسسات المجتمع في دعم وتمويل بحوث الدراسات العليا وربطها باحتياجات المجتمع.

وفي دراسة العريني (٢٠٠٩م)، فقد استهدفت تقويم برنامج الماجستير في قسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام من وجهة نظر الطالبات الدارسات، وذلك من خلال استبانة طبقت على (٤٥) دارسة للكشف عن مدى الرضا عن مكونات البرنامج، والرضا عن الدراسة في البرنامج، وعلى القائمين عليه من أعضاء هيئة التدريس الذين يقدمون البرنامج. وأظهرت النتائج تبايناً في مدى رضا الدارسات عن مكونات برنامج الماجستير بعضها يتعلق بضعف استخدام التقنيات في البرنامج، وآخر يتعلق بالرضا عن المصادر العلمية التي يقدمها القسم، إلا أن هناك إجماعا ورضا عاماً عن البرنامج عموماً، وعن القائمين عليه.

وكذلك هدفت دراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١م) إلى تقويم برنامج الدراسات العليا (الماجستير) بكلية التربية جامعة الطائف من خلال استبانة موجهة لـ ٢١ عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من أقسام علم النفس والمناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية ممن يُدرسون في برنامج الماجستير ويشرفون على طلبته، واستبانة أخرى موجهة لـ ٨٠ طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا بقسمي علم النفس (٣٢) والمناهج وطرق التدريس (٤٨). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود بعض جوانب القصور ببرنامج الماجستير، وذلك في جميع محاور الاستبانة التي جاء ترتيبها وفقاً لكفاءتها على النحو التالي: استراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم، المقررات الدراسية ومحتواها، الإرشاد الأكاديمي، سياسة القبول والتسجيل واللوائح الجامعية، أهداف برنامج الدراسات العليا، الخدمات والتسهيلات البحثية. كما أوضحت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في اتجاه أعضاء هيئة التدريس.

يتبين من العرض السابق، أن الدراسات التي أُجريت على الدراسات العليا بالمجتمع السعودي اقتصرت على الوصف والتحليل الكمي كما في دراسة حسان (١٩٨٦م)، أو

على قياس رضا الدارسين كما في دراسة لال (١٩٩٩م)، أو على تطوير البرامج كما في ندوة جامعة الملك عبد العزيز (٢٠٠١م)، أما معظم الدراسات فقد سعت لتقويم البرامج إما من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية كما في دراسة المنيع (١٩٩١م)، وإما من خلال استبانات موجهة للدارسين وأعضاء هيئة التدريس كما في دراسة العتيبي (٢٠٠٠م) ودراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١م)، أو موجهة للطالبات الدارسات كما في دراسة العريني (٢٠٠٩م).

أما هذه الدراسة فتسعى لوصف وتحليل برامج الدراسات العيا (على مستوى مرحلتي الماجستير والدكتوراه) التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى – في ضوء مسح كل البيانات الكمية والنوعية المتعلقة بواقع هذه البرامج – وذلك من خلال استبانة موجهة لجميع خريجي وخريجات القسم (على مدى آخر ثلاث دفعات) بالإضافة إلى مقابلة شخصية مع بعض من هؤلاء الخريجين والخريجات لتحقيق أهداف الدراسة التي سبق ذكرها.

**الإطار النظري للدراسة:**

يتناول الإطار النظري لموضوع الدراسة العناصر التالية:

**أ- الدراسات العليا: المفهوم والنشأة:**

عرَّف قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية (١٩٩١م) الدراسات العليا بأنها: الدراسة التي تتم بعد مرحلة البكالوريوس أو الليسانس (المرحلة الجامعية الأولى)، وتمتد حتى درجة الماجستير أو الدكتوراه، وبهذا تشتمل برامج الدراسات العليا على مرحلتين:

**المرحلـة الأولـى:** دبلومـات الدراسـات العليـا: وهـى دراسـات تتنـاول مقـررات ذات طبيعة تطبيقية أو أكاديمية ومدتها سنة واحدة على الأقل. وتشمل دبلوم عـام - دبلـوم مهني - دبلوم خاص.

**المرحلة الثانية:** الدرجات العلمية العليا، وتشمل:

- درجـة التخـصص (الماجـستير): وتـشمل الدراسـة فيهـا مقـررات دراسـية عالية وتدريبا على وسائل البحث واستقراء النتائج ينتهي بإعداد رسالة تقبلها لجنة المناقشة.

- درجة العالمية (الدكتوراه): وتقوم أساسـا على البحث المبتكر ينتهي بتقديم رسالة تقبلها لجنة الحكم، ويجوز أن يكلف الطالب ببعض الدراسات المتقدمة طبقا لما تحدده اللوائح الداخلية (ص ص١٢٦-١٢٧).

كذلك نصت اللائحة الموحـدة للدراسـات العليـا في الجامعـات الـسعودية في مادتها الثانيـة علـى أن مراحـل الدراسـات العليـا تـشمل: الـدبلوم، الماجـستير، الـدكتوراه (نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ١٤٢٨ه - ٢٠٠٧م، ص٢٣١).

وللتعـرف علـى نـشأة وتطـور الدراسـات العليـا بقـسم التربيـة الإسـلامية والمقارنـة بجامعة أم القرى، فيُلاحظ أنها لم تبدأ - بـصورة مـستقلة - إلا بعـد إنشاء الكليـة بـأربع وعشرين سنة، وبعد بداية القبول في الدراسـات العليا بإحدى عشرة سـنة تقريباً. فبعد صدور قـرار وزارة المعـارف رقـم ٥٧٢ بتـاريخ ١٣٨٢/٤/١١هـ لإنشاء كليـة التربيـة، وبدايـة الدراسـة فيها عام ١٣٨٣/٨٢هـ الموافـق ١٩٦٣/٦٢م كانـت الكليـة تابعـة لجامعـة الملك عبد العزيز حتى رجب ١٤٠١هـ حيث أصبحت الكليـة تابعـة لجامعـة أم القـرى. أما قـسم التربيـة الإسـلامية والمقارنـة فقـد تأسـس بمـسمى قـسم التربيـة وعلـم الـنفس عـام ١٣٨٦/٨٥هـ لإعداد وتأهيل المتخصصين في العلـوم التربويـة وذلـك علـى مـستوى مرحلـة البكالوريوس. وفي عام ١٣٩٦/٩٥هـ بدأ القسم تنفيذ خطته الدراسية لمرحلة الدراسات

العليا، وذلك ببدء قبول الطلاب والطالبات لبرنامج الماجستير في تخصصي التربية الإسلامية والإدارة التربوية. وفي عام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ استقل القسم عن مجموعة الأقسام الأخرى بمسمى قسم التربية الإسلامية والمقارنة، وبدأ منذ ذلك الحين التقديم لبرنامج الدكتوراه في تخصص أصول التربية الإسلامية (اللجنة الدائمة للإرشاد الأكاديمي بكلية التربية، ١٤٢٩/٢٨هـ، ص١٣، ص٣٧).

**ب- أهداف الدراسات العليا:**

للدراسات العليا بالجامعات السعودية أهداف عامة، وأخرى خاصة حسب طبيعة كل قسم. ففيما يتعلق بالأهداف العامة، نصت اللائحة الموحدة للدراسات العليا في مادتها الأولى على أن الدراسات العليا في الجامعات السعودية تهدف إلى تحقيق ما يلي (نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م، ص٢٣١):

١- العناية بالدراسات الإسلامية والعربية والتوسع في بحوثها والعمل على نشرها.

٢- الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية بكافة فروعها عن طريق الدراسات المتخصصة والبحث الجاد للوصول إلى إضافات علمية وتطبيقية مبتكرة والكشف عن حقائق جديدة.

٣- تمكين الطلاب المتميزين من حملة الشهادات الجامعية من مواصلة دراساتهم العليا محلياً.

٤- إعداد الكفاءات العلمية والمهنية المتخصصة وتأهيلهم تأهيلاً عالياً في مجالات المعرفة المختلفة.

٥- تشجيع الكفاءات العلمية على مسايرة التقدم السريع للعلم والتقنية ودفعهم إلى الإبداع والابتكار وتطوير البحث العلمي وتوجيهه لمعالجة قضايا المجتمع السعودي.

٦- الإسهام في تحسين مستوى برامج المرحلة الجامعية لتتفاعل مع برامج الدراسات العليا.

ولأن نجاح أى قسم أكاديمي – فى تشكيل برامجه وتحديد ما يتصل بها من تنظيمات وإجراءات وتسهيلات وما يتوقع منها من نواتج – ينبغي أن ينطلق بداية من أهدافه الخاصة التي يصوغها في ضوء الفلسفة التربوية والأهداف العامة للمجتمع، فقد ارتكزت رؤية ورسالة قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى على مجموعة من القواعد التي تنطلق منها لتحقيق أهدافها، وهي كالتالي:

- استثمار بعدي المكان والمكانة العظيمين لمكة المكرمة في نفوس المسلمين وتوظيف ذلك لخدمة القسم باعتبار ذلك خصيصة له يتفرد بها على غيره من المؤسسات المماثلة في العالم الإسلامي، سعيا لإيجاد بيئة معرفية وتربوية متميزة.

- توجيه كافة أنشطة القسم العلمية والبحثية والإدارية نحو تحقيق رضا الجهات المستفيدة، مع التحسين المستمر لجودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلبة، كيما تصل بهم إلى المستويات التي تحقق التميز التنافسي في سوق العمل المحلي والإقليمي والعالمي، من خلال توفير بيئة قائمة على مفهوم الجودة الشاملة.

- اعتبار قيم الإيمان والتقوى والإخلاص، المحافظة على ثوابت الأمة، الإتقان، التعليم مدى الحياة، الحرية الأكاديمية، التنمية المهنية المستدامة، هي القيم المحورية التي تقوم عليها فلسفة القسم.

وفي ضوء هذا، حدد القسم أهدافه الخاصة فيما يلي (موقع قسم التربية الإسلامية والمقارنة، ٢٠١٥م):

١- توجيه العلوم التربوية توجيهاً إسلامياً على هدي من كتاب الله تعالى وسنة المصطفى صلى الله عليه وسلم.

٢- بناء الشخصية الإسلامية المدركة لحقوقها والقادرة على أداء واجباتها نحو مجتمعها وأمتها.

٣- إعداد المتعلم إعداداً تربوياً على هدي من كتاب الله تعالى، وسنة المصطفى صلى الله عليه وسلم، مع الاستفادة من النظريات والطرق والأساليب الحديثة لتنمية قدراته الذاتية والعلمية وتطوير أدائه الأكاديمي والمهني ليحقق مفهوم التعلم المستمر والنمو المهني وفق قيم وحاجات المجتمع ومعايير الاعتماد الأكاديمي.

٤- تنمية وتطوير مجالات البحث العلمي من خلال المشاركة في البحوث العلمية التي تسهم في معالجة القضايا والمشكلات التربوية، والإسهام في تخريج باحثين في مجالات التخصص.

٥- المساهمة الفاعلة في خدمة المجتمع بتلبية احتياجات سوق العمل وذلك من خلال إعداد وتخريج متخصصين في مجال الأصول الإسلامية للتربية على مستوى مرحلتي الماجستير والدكتوراه، والمشاركات الفعالة في الندوات والمؤتمرات المحلية والعربية والعالمية.

٦- تحقيق التميز والتنافسية في التعليم والتعلم والبحث العلمي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، ومواكبة المستجدات والإسهام في التطوير المستمر للمجتمع تمشيا مع رؤية الجامعة.

وبتحليل أهداف القسم، فإنه يُلاحظ عليها ما يلي:

- تراعي أهداف القسم وظائف الجامعة الثلاثة (التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع).

- تتنوع أهداف القسم – إلى حد ما – لتشمل مختلف مستويات الأهداف (المعرفية، الوجدانية، المهارية).

- تراعي أهداف القسم البعد الزمني (الماضي، الحاضر، المستقبل) والبعد المكاني (المحلي، الإقليمي، العالمي).

- تتسق أهداف القسم – إلى حد كبير – مع أهداف الدراسات العليا بالجامعات السعودية، لكنها أغفلت الأهداف الخاصة بالإسهام في تحسين مستوى برامج المرحلة الجامعية لتتفاعل مع برامج الدراسات العليا.

- لم تتطرق أهداف القسم إلى توطيد الشراكة وتوثيق العلاقات وتبادل الخبرات والاستشارات العلمية والفنية مع مؤسسات المجتمع، مع إغفال التأكيد على أهمية تلبية احتياجات المتعلمين.

- تتسم أهداف القسم بالعمومية وعدم التحديد، حيث لا توجد أهداف مصاغة بصورة إجرائية ترتبط بكل برنامج من البرامج التي يقدمها القسم على مستوى أربع مراحل دراسية (البكالوريوس، الدبلوم العالي، الماجستير، الدكتوراه).

**ت– خطة الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة:**

تتبع خطة الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة الأسلوب الأول الذي نصت عليه اللائحة الموحدة للدراسات العليا في المادة (٣٣) بالنسبة لنظام الدراسة في الماجستير، وفي المادة (٣٤) بالنسبة لنظام الدراسة في الدكتوراه. ويركز هذا الأسلوب على المقررات الدراسية مضافاً إليها الرسالة؛ حيث يصل إجمالي المقررات الدراسية إلى (١٥) مقرراً بواقع (٣٤) ساعة مضافاً إليها (١٠) ساعات للرسالة في مرحلة الماجستير، بينما يصل إجمالي المقررات الدراسية في مرحلة الدكتوراه إلى (١٥) مقرراً بواقع (٤٠) ساعة مضافاً إليها (٣٠) ساعة للرسالة، على أن تتضمن الخطة الدراسية – وعلى مدى أربعة فصول دراسية – مقررات ذات علاقة بالتخصص من أقسام أخرى (نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ١٤٢٨ه – ٢٠٠٧م، ص ص٢٥١ –٢٥٢).

وبتحليل الخطة الدراسية – التي لم تتغير منذ إنشاء القسم حتى تاريخ إنهاء البحث – يُلاحظ ما يلي:

- تتنوع كل الساعات الدراسية ما بين متطلب كلية يقوم بتدريسها قسم علم النفس وقسم المناهج، ومتطلب عام للقسم يقوم بتدريسه أعضاء القسم، ومتطلبات تخصص يقوم أعضاء القسم بتدريس بعضها وبعض الأقسام الشرعية بتدريس بعضها الآخر، ومواد اختيارية يقوم بتدريسها قسم الإدارة في مرحلة الماجستير وقسم علم النفس في مرحلة الدكتوراه.

- يقوم أعضاء القسم بتدريس (٧) مقررات فقط في مرحلة الدكتوراه بواقع (٢٠) ساعة من إجمالي (٤٠) ساعة للمقررات أي بنسبة (٥٠%)، وبتدريس (١٢) مقرر في مرحلة الماجستير بواقع (٢٧) ساعة من إجمالي (٣٤) ساعة للمقررات أي بنسبة (٧٩,٤%).

- تعد الخطة الدراسية لقسم التربية الإسلامية والمقارنة هي الخطة الوحيدة في الكلية التي تزيد فيها المقررات التي يتم تدريسها من خارج القسم، كما أن متطلبات القسم بها تمثل أقل الساعات خلافاً لباقي الخطط الدراسية في الأقسام الأخرى.

- لا يقدم القسم – على مستوى الدرسات العليا – إلا برنامجاً واحداً في الماجستير وهو "التربية الإسلامية" وآخراً في الدكتوراه وهو "الأصول الإسلامية للتربية" على الرغم من وجود برامج أخرى منصوص عليها في الخطة الدراسية – مثل التربية المقارنة، واجتماعيات التربية – لكنها غير مفعلة حتى تاريخ البحث.

- كما يتضح من توزيع الخطة الدراسية أنها تعتمد على نظام الفصلين الدراسيين. وربما لا يتناسب هذا النظام مع الدراسات العليا؛ حيث لا يتيح هذا النظام الفرصة أمام الطلاب للتعمق فى فهم البرامج المقررة، أو التوسع فيها، أو لإجراء ما يطلب منهم –

من تكليفات علمية متمثلة فى الأبحاث وكتابة التقارير – على الوجه المطلوب. كذلك يؤخذ على هذا النظام انخفاض عدد المحاضرات الرسمية؛ حيث يتخلل الفصل الدراسى الواحد عدة عطلات – خاصة في الفصل الدراسي الأول – الأمر الذى يتسبب إما في تقليص البرامج الدراسية، أو التسريع في إنهائها مع إهمال الجانب التطبيقي تماماً.

**ث– تقويم برامج الدراسات العليا: أهدافه – أنواعه:**

تمثل عملية تقويم أي برنامج إحدى أساسيات ومتطلبات تطوير منظومة التعلم ككل؛ إذ إن التقويم الجيد يسهم في (عطية، ٢٠١٠، ص ص٣٢–٣٤، & Attia, ٢٠١٤, p.١٥٥):

- استكشاف أوجه القوة والضعف في البرامج الدراسية، وتقديم الأسس اللازمة لمراجعتها وتعديلها.
- توضيح العلاقة بين البرامج الدراسية وبين اهتمامات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية.
- الكشف عن مدى تأثير العوامل التاريخية والاجتماعية والسياسية والثقافية على إنتاج أو تحديد البرامج الدراسية.
- تحديد كيفية اختيار البرامج الدراسية وتنظيمها ونقلها وما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه.
- تحديد نواتج التعلم – من مستويات معرفية وقيم مجتمعية ومهارات أدائية – التي ينبغي أن تنميها البرامج الدراسية.
- تحديد قيمة البرامج الدراسية وجدواها، أو الفائدة المرجوة منها.
- الوقوف على واقع البرنامج الفعلي وتشخيص مشكلاته وتقديم الحلول المناسبة لها.

- الربط بين المجالين النظري والتطبيقي للعملية التعليمية.
- تحسين مخرجات العملية التعليمية في ضوء نتائج التقويم المستمر.

وتأسيساً على أهمية التقويم، حدَّد العريني (٢٠٠٩م) أهداف تقويم برامج الدراسات العليا في السعودية كما يلي:

- إيضاح أوجه القوة والضعف في برامج إعداد المتخصصين في البحث والتدريس.
- تحديد ما إذا كان البرنامج قد تم تنفيذه كما خُطط له أم لا.
- اتخاذ القرارات التي تتعلق باستمرار البرنامج أو تعديله أو التوسع فيه أو إلغائه.
- التحقق من أن البرنامج يلبي احتياجات الدارسين وسوق العمل والمجتمع.
- التحقق من كفاية الأداء والخدمات المقدمة.
- التحقق من ملائمة الأهداف وإمكانية تحقيقها.
- تحديد مستوى البرامج من حيث الجودة.
- الاستفادة من نتائج التقويم في تطوير البرنامج التعليمي (ص١٤).

ويرى الباحث أن التقويم الجيد لن تبرز أهميته ولن تتحقق الأهداف المرجوة منه إلا إذا كان القائمون بعملية التقويم على وعي بما يُقوِّمون، وإلا كانت النتائج لا تتسم بالصدق والموضوعية، ومن ثم لا يسهم التقويم في تقديم الصورة الصحيحة عن الواقع، فتذهب مقترحات التطوير سدى. وعند استقراء أدبيات البحث التربوي في مجال التقويم، وجد الباحث أن مصادر تقويم البرامج التربوية تتمثل في خمسة أنواع، هي:

- التقويم من خلال التقارير وملفات الأداء أو الإنجاز Portfolios،
- التقويم الذاتي Self-Evaluation،
- التقويم من وجهة نظر أساتذة البرامج Teaching Staff،
- التقويم من وجهة نظر الأقران Peer Review،

- التقويم من وجهة نظر المستفيدين من البرامج Stakeholders.

ويعد النوع الأخير – التقويم من وجهة نظر الدارسين Students أو الخريجين Postgraduates – هو المناسب لموضوع الدراسة، حيث إنه يُعد من أكثر وأهم الأنواع المستخدمة لتقويم التدريس أو الأداء أو البرنامج بصفة عامة؛ فقد أوضحت نتائج دراسة مسحية أن ٧٥% من الكليات والجامعات تستخدم هذا النوع من التقويم، لأن المستفيدين من البرامج هم الأكثر وعياً بما تحقق أثناء البرنامج، وما اكتسبوه بعد الانتهاء منه، رغم ما قد يُثار من تساؤلات من قبل البعض عن مدى صدق المستفيدين، وموضوعية أحكامهم، وشمولية تصميم أدوات التقويم لكل العناصر الأكاديمية للبرنامج (Laverie, ٢٠٠٢, p.١٠٦).

وبالنظر كذلك إلى الأبعاد التي يتم على أساسها إجراء عمليات التقويم، وجد الباحث من خلال استقصاء أدوات الدراسات السابقة اختلافاً حولها، إلا أن هناك أبعاداً أُتفق عليها، وهي: أهداف المؤسسة، المقررات الدراسية، الخدمات الطلابية، الهيئة التدريسية، المكتبة ومصادر التعليم، المخرجات.

**إجراءات الدراسة الميدانية:**

**منهج الدراسة والأداة:**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لوصف واقع برامج الدراسات العليا – بناءً على مسح استجابات خريجي وخريجات قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى – وصفاً كمياً وكيفياً بحيث يؤدي إلى فهم وتحليل هذا الواقع كما هو موجود، وللوصول إلى استنتاجات تساعد في تطويره.

ولتحقيق ذلك، صمم الباحث – في ضوء ما استفاده من الأدبيات التربوية ذات الارتباط بالموضوع – استبانة تسعى للكشف عن واقع برامج الدراسات العليا التي

يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية في جامعة أم القرى، وذلك من خلال خمسة محاور تضمنت ما يلي:

– المحور الأول: درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا (ويندرج تحته عشر عبارات).

– المحور الثاني: درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص من ناحية، ودرجة الاستفادة منها في الرسالة العلمية من ناحية أخرى (ويندرج تحته المقررات التي تم دراستها على مدى أربعة فصول دراسية، بالإضافة إلى الرسالة العلمية كمتطلب تكميلي لإنهاء المرحلة).

وقد أُتبع هذا المحور بأربعة أسئلة مفتوحة عن:

- ما المقررات التي تقترح حذفها من برامج الدراسات العليا لضعف جدواها؟
- ما المقررات التي تقترح إضافتها إلى برامج الدراسات العليا لأهميتها؟
- ما المقررات التي تعتقد أن عدد ساعاتها أكثر مما يجب؟
- ما المقررات التي تعتقد أن عدد ساعاتها أقل مما يجب؟

**– المحور الثالث:** درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم في التدريس، التقويم، الإرشاد (ويندرج تحته اثنتا عشرة عبارة).

**– المحور الرابع:** درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية (ويندرج تحته إحدى عشرة عبارة).

**– المحور الخامس:** درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها (ويندرج تحته إحدى عشرة عبارة).

وبالإضافة إلى هذه الاستبانة – التي تتراوح الاستجابات عنها بين خمسة اختيارات تتدرج الدرجة فيها ما بين كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جداً –

أجرى الباحث أيضاً مقابلة شخصية مقننة مع (١٥) خريجاً من القسم من مرحلتي الماجستير والدكتوراه للتعرف على آرائهم عن تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى. وقد شملت أسئلة المقابلة ما يلي:

- ما أهم نقاط القوة في برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى؟
- ما أهم نقاط الضعف في برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى؟
- ما أهم مقترحاتك لتحسين وتطوير برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى؟

ولحساب صدق الاستبانة، تم عرضها أولاً على بعض من المحكمين للتحقق من صدقها الظاهري. وبعد الحكم على صدق فقرات الأداة في الكشف عما وضعت من أجله، وعلى ترابطها بالمحاور التي تندرج تحتها، وعلى وضوحها وسلامة صياغتها، تم أيضاً حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بالاتساق الداخلي من خلال التعرف على مدى تمثيل بنود العبارات تمثيلا جيدا للمجال المراد قياسه، وقد تم ذلك من خلال طريقة ألفا كرونباخ التي تستخدم لحساب الثبات، ثم الصدق بأخذ الجذر التربيعي للثبات (Saris, ٢٠٠٤, p.٢٧٥). وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (١): ثبات وصدق الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ**

| درجة ألفا كرونباخ | |
|---|---|
| للثبات | للصدق |
| ٠,٨٠٣ | ٠,٨٩٦ |

يتضح من الجدول السابق أن درجة ثبات مجموع عبارات الاستبانة ككل مرتفعة، ولذلك جاءت درجة صدق الاستبانة عالية (جدا).

**حدود الدراسة:**

اقتصرت الدراسة على تقويم برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطلاب والطالبات الذين أنهوا دراساتهم المنهجية ورسائلهم العلمية، سواء على مستوى مرحلة الماجستير أم مرحلة الدكتوراه. واستثنت الدراسة مرحلة الدبلوم لعدة مبررات أهمها أن برامج هذه المرحلة لا تختص بقسم معين بل تشترك فيها كل الأقسام التربوية بالكلية.

**مجتمع الدراسة والعينة:**

تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على جميع خريجي وخريجات القسم من آخر ثلاث دفعات أنهت مرحلتي الماجستير أو الدكتوراه. وبالكاد عاد من هذه الاستبانات – بعد فترة تطبيق استغرقت أربعة أشهر تقريباً من العام الدراسي ١٤٣٥/٣٤هـ – (١٢٦) استبانه فقط صالحة للتحليل الإحصائي؛ أي بنسبة (٧٧,٣%) من المجتمع الأصلي للدراسة (١٦٣). ويوضح الجدولان التاليان توزيع أفراد العينة بحسب المجتمع الأصلي للدراسة، وبحسب المتغيرات بعد تفريغ العائد من الاستبانات:

**جدول رقم (٢): توزيع أفراد العينة بحسب المجتمع الأصلي للدراسة**

| نوع الدراسة | | انتظام | | موازي | | مج | إجمالي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | | ذكر | أنثى | ذكر | أنثى | | |
| مرحلة الماجستير | دفعة ١٤٣٠هـ | ٨ | ٦ | ٢٧ | ٠ | ٤١ | ١١٧ |
| | دفعة ١٤٣١هـ | ٥ | ٨ | ١٨ | ١٠ | ٤١ | |
| | دفعة ١٤٣٢هـ | ٤ | ٥ | ١٤ | ١٢ | ٣٥ | |
| مرحلة الدكتوراه | دفعة ١٤٣٠هـ | ٥ | ٨ | ١٠ | ٠ | ٢٣ | ٤٦ |
| | دفعة ١٤٣١هـ | ٣ | ٦ | ٠ | ٠ | ٩ | |
| | دفعة ١٤٣٢هـ | ٣ | ١١ | ٠ | ٠ | ١٤ | |
| الإجمالي | | ٢٨ | ٤٤ | ٦٩ | ٢٢ | ١٦٣ | |

جدول رقم (٣): توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

| المتغيرات | الجنس | | المرحلة | | نوع الدراسة | | سنة القبول | | | تخصص البكالوريوس | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفئة | ذكر | أنثى | ماجستير | دكتوراه | انتظام | موازي | ١٤٣٠ه | ١٤٣١ه | ١٤٣٢ه | شرعي | علمي | غير ذلك |
| العدد | ٨٠ | ٤٦ | ٩٤ | ٣٢ | ٦٤ | ٦٢ | ٥٢ | ٣٨ | ٣٦ | ٦٨ | ١٨ | ٤٠ |
| % | ٦٣,٥ | ٣٦,٥ | ٧٤,٦ | ٢٥,٤ | ٥٠,٨ | ٤٩,٢ | ٤١,٣ | ٣٠,٢ | ٢٨,٥ | ٥٤ | ١٤,٣ | ٣١,٧ |
| مجـ | ١٢٦ | | | | | | | | | | | |

ويتضح من هذين الجدولين أن تطبيق الاستبانات على الذكور كان أيسر من التطبيق على الإناث حيث بلغت نسبة التطبيق على الذكور من المجتمع الأصلي (٨٢,٤٧%) مقابل (٦٩,٧٠%) للإناث. وهكذا كانت الحال مع فئة الماجستير (٨٠,٣٤%) مقابل الدكتوراه (٦٩,٥٦%)، ومع فئة الدراسة الانتظامية (٨٨,٨٩%) مقابل الدراسة الموازية المدفوعة (٦٨,١٣%)، ومع المقبولين عام ١٤٣٠هـ (٨١,٢٥%) مقابل المقبولين عام ١٤٣١هـ (٧٦%) ثم المقبولين عام ١٤٣٢هـ (٧٣,٤٧%). كما يتضح من الجدول أن ذوي التخصصات الشرعية – مثل خريجي الشريعة، والدعوة – هم الأكثر إقبالاً على تخصص التربية الإسلامية حيث بلغت نسبتهم (٤١,٧٢%)، يليهم ذووا التخصصات الأدبية الأخرى – مثل خريجي اللغة العربية، والتربية، والعلوم الاجتماعية – حيث بلغت نسبتهم (٢٤,٥٤%). أما ذووا التخصصات العلمية – مثل خريجي العلوم الطبيعية والتطبيقية – فهم الأقل إقبالاً على هذا التخصص حيث بلغت نسبتهم (١١,٠٤%) من إجمالي المقبولين في المجتمع الأصلي (١٦٣). ولعل النسب المئوية الموضحة في جدول رقم (٣) تؤكد على هذا الواقع تقريباً.

## أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق الاستبانة، اعتمدت الدراسة من خلال برنامج (SPSS) على مجموعة من الأساليب الإحصائية التى تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، ومنها: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت)، تحليل التباين (ف)، طريقة المقارنات المتعددة (LSD)، الوزن النسبي. ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى كل استجابة من استجابات الاستبانة حسب الوزن النسبي.

**جدول رقم (٤): يوضح مستوى ومدى الأهمية لكل استجابة في الاستبانة**

| مستوى الاستجابة | المــدى |
|---|---|
| ١- ضعيف جدا | من ١,٠٠ إلى ١,٨٠ |
| ٢- ضعيف | من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ |
| ٣- متوسط | من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ |
| ٤- كبير | من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ |
| ٥- كبير جدا | من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠ |

**نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:**

يتم عرض نتائج الدراسة الميدانية وفقاً للترتيب التالي:

**١. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة مجملة على الاستبانة ومحاورها ككل.**

أوضحت نتائج الاستجابات أن إجمالي الوزن النسبي على استبانة تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة بلغ (٣,٤٤)، أما محاور الاستبانة فتراوح الوزن النسبي لها من (٢,٨٤) للمحور الرابع إلى (٤,٠٢) للمحور الثاني (أ)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٥): استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها والوزن النسبي لها

| محاور استبانة تقويم برامج الدراسات العليا | | الدرجة | | | | | مجـ | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | | |
| المحور الأول | أهداف الدراسات العليا | ١٢٤ | ٣٦٢ | ٤٤٤ | ٢٢٤ | ١٠٦ | ٣٩٥٤ | ٣,١٤ |
| المحور الثاني | أ- أهمية المقررات وارتباطها بالتخصص | ١٠٥٦ | ٣٤٤ | ٣٤٨ | ١٣٤ | ١٣٤ | ٨١٠٢ | ٤,٠٢ |
| | ب- الاستفادة من المقررات في الرسالة | ٦٩٢ | ٤٥٨ | ٤٣٢ | ٢٥٨ | ١٧٦ | ٧٢٨٠ | ٣,٦١ |
| المحور الثالث | أدوار أعضاء هيئة التدريس | ٢٨٤ | ٣٧٠ | ٥١٦ | ٢٣٨ | ١٠٤ | ٥٠٢٨ | ٣,٣٣ |
| المحور الرابع | التسهيلات الإدارية والمادية | ٢٠٨ | ٢٢٦ | ٣٨٤ | ٢٧٨ | ٢٩٠ | ٣٩٤٢ | ٢,٨٤ |
| المحور الخامس | نواتج التعلم | ٢٦٢ | ٣٧٠ | ٤٤٦ | ١٩٨ | ١١٠ | ٤٦٣٤ | ٣,٣٤ |
| **الإجمالي** | | ٢٦٢٦ | ٢١٣٠ | ٢٥٧٠ | ١٣٣٠ | ٩٢٠ | ٣٢٩٤٠ | ٣,٤٤ |

يتضح من الجدول السابق أن خريجي قسم التربية الإسلامية والمقارنة يرون أن برامج الدراسات العليا التي قدمت لهم ذات مستوى عالٍ بصورة مجملة. أما تفصيلاً، فيرون أن:

- المقررات التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في مرحلة الدراسات العليا مهمة وترتبط بالتخصص بدرجة كبيرة، وذلك حيث بلغ إجمالي الوزن النسبي لعبارات المحور الثاني – أ (٤,٠٢).

- المقررات التي يقدمها القسم أفادتهم في الرسالة العلمية بدرجة كبيرة، وذلك حيث بلغ إجمالي الوزن النسبي لعبارات المحور الثاني – ب (٣,٦١).

- منظومة الدراسات العليا تحقق نواتج التعلم التي يسعى لها القسم بدرجة متوسطة، وذلك حيث بلغ إجمالي الوزن النسبي لعبارات المحور الخامس (٣,٣٤).

- أعـضاء هيئـة التـدريس يقومـون بـالأدوار المنوطـة بهـم فـي التـدريس والتقـويم والإرشاد بدرجة متوسطة، وذلك حيث بلغ إجمالي الوزن النسبي لعبارات المحور الثالث (٣،٣٣).

- البرامج التي يقدمها القسم تحقق أهداف الدراسات العليا بدرجة متوسـطة، وذلك حيث بلغ إجمالي الوزن النسبي لعبارات المحور الأول (٣،١٤).

- منظومـة الدراسـات العليـا بالقـسم تحقـق التـسهيلات الإداريـة والماديـة بدرجـة متوسـطة، وذلك حيث بلغ إجمالي الوزن النسبي لعبارات المحور الرابع (٢،٨٤).

**٢. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول من الاستبانة.**

أوضحت نتائج الدراسـة أن بـرامج قـسم التربيـة الإسـلامية والمقارنـة تحقـق أهداف الدراسات العليا بدرجـة متوسـطة حيث بلـغ الـوزن النسبي لإجمالي عبارات هـذا المحـور (٣،١٤)، كذلك تراوح الوزن النسبي لعبارات هـذا المحـور مـن (٢،٦٣) إلى (٣،٨٤)، والجـدول التالي يوضح ذلك.

**جدول رقم (٦): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول والوزن النسبي لها**

| المحور الأول: ما درجة تحقيق برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة للأهداف التالية؟ | الدرجة | | | | | مجـ | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | | |
| ١) العناية بالدراسات الإسلامية والعربية. | ٤٦ | ٢٨ | ٤٠ | ١٠ | ٢ | ٤٨٤ | ٣،٨٤ |
| ٢) التأصيل الإسلامي للنظريات والممارسات التربوية. | ٢٦ | ٦٤ | ٢٦ | ٨ | ٢ | ٤٨٢ | ٣،٨٣ |
| ٣) إثراء البحوث العلمية المتخصصة في التربية الإسلامية. | ٢٤ | ٤٦ | ٣٦ | ١٦ | ٤ | ٤٤٨ | ٣،٥٦ |
| ٤) إشباع اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم في مجال التخصص. | ٠ | ٣٤ | ٦٠ | ٢٨ | ٤ | ٣٧٦ | ٢،٩٨ |
| ٥) تنمية المهارات البحثية للطلبة. | ٨ | ٥٠ | ٤٠ | ٢٠ | ٨ | ٤٠٨ | ٣،٢٤ |
| ٦) الاستفادة من البرامج المقدمة عند إعداد الرسالة العلمية. | ٨ | ٤٠ | ٤٠ | ٢٤ | ١٤ | ٣٨٢ | ٣،٠٣ |
| ٧) تلبية احتياجات المجتمع التنموية. | ٢ | ١٤ | ٦٢ | ٣٢ | ١٦ | ٣٣٢ | ٢،٦٣ |

| المحور الأول: ما درجة تحقيق برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة للأهداف التالية؟ | الدرجة | | | | | مجـ | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | | |
| ٨) خدمة قضايا العالم الإسلامي. | ٤ | ٣٦ | ٤٢ | ٢٨ | ١٦ | ٣٦٢ | ٢,٨٧ |
| ٩) الشراكة مع التخصصات الأخرى في مختلف مؤسسات المجتمع. | ٤ | ٢٦ | ٤٤ | ٣٦ | ١٦ | ٣٤٤ | ٢,٧٣ |
| ١٠) تحسين مستوى برامج الدراسات العليا للتفاعل مع التقدم المعرفي والتقني. | ٢ | ٢٤ | ٥٤ | ٢٢ | ٢٤ | ٣٣٦ | ٢,٦٧ |
| **الإجمالي** | ١٢٤ | ٣٦٢ | ٤٤٤ | ٢٢٤ | ١٠٦ | ٣٩٥٤ | ٣,١٤ |

يتضح من الجدول السابق أن أكثر أهداف الدراسات العليا تحققاً في برامج قسم التربية الإسلامية والمقارنة – الواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور الأول من الاستبانة – من وجهة نظر أفراد العينة هي:

- العناية بالدراسات الإسلامية والعربية (٣,٨٤).
- التأصيل الإسلامي للنظريات والممارسات التربوية (٣,٨٣).
- إثراء البحوث العلمية المتخصصة في التربية الإسلامية (٣,٥٦).

كما يتضح من الجدول السابق أن أقل أهداف الدراسات العليا تحققاً في برامج القسم – الواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور الأول من الاستبانة – من وجهة نظر أفراد العينة كانت:

- الشراكة مع التخصصات الأخرى في مختلف مؤسسات المجتمع (٢,٧٣).
- تحسين مستوى برامج الدراسات العليا للتفاعل مع التقدم المعرفي والتقني (٢,٦٧).
- تلبية احتياجات المجتمع التنموية (٢,٦٣).

وأما بقية العبارات التي تقع بين عبارات الإرباعي الأعلى وبين عبارات الإرباعي الأدنى، فهي تقع أيضاً في مستوى الوزن النسبي المتوسط.

**٣. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة.**

أوضحت نتائج الدراسة أن المقررات التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة على مستوى مرحلتي الماجستير والدكتوراه مهمة، وترتبط بالتخصص بدرجة كبيرة حيث بلغ الوزن النسبي (٤,٠٢)، كما أن الاستفادة منها في الرسالة العلمية كانت كبيرة أيضاً حيث بلغ الوزن النسبي (٣,٦١)، والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول رقم (٧): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني والوزن النسبي لها**

| المحور الثاني: مقررات الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة | الدرجة | | | | | مجـ | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | | |
| درجة أهميتها وارتباطها بالتخصص | ١٠٥٦ | ٣٤٤ | ٣٤٨ | ١٣٤ | ١٣٤ | ٨١٠٢ | ٤,٠٢ |
| درجة الاستفادة منها في الرسالة العلمية | ٦٩٢ | ٤٥٨ | ٤٣٢ | ٢٥٨ | ١٧٦ | ٧٢٨٠ | ٣,٦١ |

يتضح من تفصيل الجدول السابق بالرجوع إلى الاستبانات، ومن خلال الإجابة عن الأسئلة الأربعة المفتوحة الخاصة بهذا المحور، أن:

**أ- أكثر مقررات مرحلة الماجستير أهمية وارتباطا بالتخصص من وجهة نظر أفراد العينة هي:**

- حلقة بحث في مجال التربية الإسلامية (٤,٥٣).
- رسالة الماجستير (٤,٢٨).
- المبادئ التربوية في الكتاب والسنة (٤,٢٦).
- مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع الإسلامي (٤,٢٦).
- طرق البحث في مجال التربية الإسلامية (٤,٢٣).
- التربية الإسلامية وتحديات العصر (٤,٢١).

**ب- أقل مقررات الماجستير أهمية وارتباطا بالتخصص من وجهة نظر أفراد العينة هي:**

- المدخل إلى الإحصاء (٣,٣٠).
- قراءات في التخصص باللغة الإنجليزية (٣,٢٨).
- الإدارة في الإسلام (٣,١٥).

أما باقي مقررات الماجستير – الفكر التربوي عند المفكرين المسلمين، تأصيل التعليم في العالم الإسلامي، النظرية التربوية الإسلامية، التربية المقارنة، فلسفة التربية، اجتماعيات التربية، طرق البحث في التربية وعلم النفس – التي تقع بين نطاقي الوزن النسبي السابقيين (الكبير جداً والمتوسط)، فإن أفراد العينة يرون أنها مهمة وترتبط بالتخصص بدرجة كبيرة.

**ت- أكثر مقررات الماجستير التي استفاد منها أفراد العينة في رسائلهم العلمية هي:**

- حلقة بحث في مجال التربية الإسلامية (٤,٢١).

**ث- أقل مقررات الماجستير التي استفاد منها أفراد العينة في رسائلهم العلمية هي:**

- تأصيل التعليم في العالم الإسلامي (٣,٣٨).
- التربية المقارنة (٣,٢٦).
- الإدارة في الإسلام (٢,٨٩).
- المدخل إلى الإحصاء (٢,٨٧).
- قراءات في التخصص باللغة الإنجليزية (٢,٨٧).

أما باقي مقررات الماجستير – رسالة الماجستير، طرق البحث في مجال التربية الإسلامية، التربية الإسلامية وتحديات العصر، المبادئ التربوية في الكتاب والسنة، مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع الإسلامي، الفكر التربوي عند المفكرين المسلمين،

طـرق البحـث فـي التربيـة وعلـم الـنفس، فلـسفة التربيـة، اجتماعيـات التربيـة، النظريـة التربويـة الإســلامية – التـي تقـع بـين نطـاقي الـوزن النـسبي الـسابقيين (الكبيـر جـداً والمتوسـط)، فإن أفراد العينة يرون أنها مفيدة بدرجة كبيرة.

**ج- المقررات التي يقترح أفراد العينـة حذفها من برامج الدراسـات العليا في مرحلـة الماجستير لضعف جدواها هي:**

- الإدارة في الإسلام بنسبة (٢٦,٧%).
- قراءات في التخصص في اللغة بالانجليزية بنسبة (٢٥%).
- المدخل الي الاحصاء بنسبة (١٥%).
- طرق البحث في مجال التربية الإسلامية بنسبة (٨,٣%).
- مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع الإسلامي، فلسفة التربيـة بنسبة (٥%) لكل منهما.
- اجتماعيات التربية بنسبة (٣,٣%).
- مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مناهج البحث في التربية الإسلامية، تأصيل التعليم في العالم الإسلامي، المبادئ التربوية في الكتاب والسنة، الفكر التربوي عند علماء المسلمين، التربية المقارنة، التربية الإسلامية وتحديات العصر بنسبة (١,٧%) لكل منها.

**ح- المقررات التي يقترح أفراد العينة إضافتها إلى برامج الدراسـات العليا في مرحلـة الماجستير لأهميتها هي:**

- البحث العلمي: أصوله، مهاراته، أدواته، تطبيقاته بنسبة (٥٩,٤%).
- برنامج الإحصاء الحاسوبي (SPSS) بنسبة (١٢,٥%).

- تقنيات التعليم في البحث العلمي، وقفات تربوية من السيرة النبوية، منهجية الإصلاح التربوي في المجتمع بنسبة (٦,٢٥%) لكل منها.
- المنهج الاستنباطي في الأصول الإسلامية للتربية، السياسات التعليمية، التربية المقارنة الدولية بنسبة (٣,١٣%) لكل منها.

**خ- المقررات التي يعتقد أفراد العينة أن عدد ساعاتها في مرحلة الماجستير أكثر مما يجب هي:**

- المدخل إلى الإحصاء بنسبة (٣٥%).
- طرق البحث في التربية وعلم النفس بنسبة (٢٥%).
- النظرية التربوية الإسلامية بنسبة (٢٠%).
- الفكر التربوي عند المفكرين المسلمين بنسبة (١٧,٥%).
- مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع بنسبة (٢,٥%).

**د- المقررات التي يعتقد أفراد العينة أن عدد ساعاتها في مرحلة الماجستير أقل مما يجب هي:**

- حلقة بحث في مجال التربية الإسلامية بنسبة (٣٢,١%).
- طرق البحث في مجال التربية الإسلامية بنسبة (١٦,١%).
- التربية المقارنة بنسبة (٩%).
- المبادئ التربوية في الكتاب والسنة، التربية الإسلامية وتحديات العصر، مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع الإسلامي بنسبة (٧,١%) لكل منها.
- فلسفة التربية، اجتماعيات التربية، تأصيل التعليم في العالم الإسلامي بنسبة (٥,٤%) لكل منها.
- قراءات في التخصص باللغة الإنجليزية بنسبة (٣,٦%).

النظرية التربوية الإسلامية بنسبة (١,٨%).

**ذ- أكثر مقررات الدكتوراه أهمية وارتباطا بالتخصص من وجهة نظر أفراد العينة هي:**

- التربية في صدر الإسلام (٤,٥٦).
- مناهج البحث في التربية الإسلامية (٤,٥٦).
- بناء الاستفتاء (٤,٥٦).
- مذاهب فكرية معاصرة (٤,٤٤).
- جهود علماء المسلمين في المجال التربوي (٤,٣٨).
- رسالة الدكتوراه (٤,٢٥).

وقد وقعت كل هذه المقررات في نطاق الوزن النسبي الكبير جداً.

**ر- أقل مقررات الدكتوراه أهمية وارتباطا بالتخصص من وجهة نظر أفراد العينة هي:**

- نظريات التعليم (٣,٨٧).
- أصول الفقه (٣,٨١).
- نظم التعليم في العالم الإسلامي (٣,٥٠).

كذلك جاء باقي مقررات الدكتوراه - التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، النظريات التربوية الإسلامية، الإحصاء الاستدلالي، علوم القرآن وتفسيره، مبادئ التقويم التربوي، علوم الحديث، السياسة التعليمية - في نطاق الوزن النسبي الكبير.

**ز- أكثر مقررات الدكتوراه التي استفاد منها أفراد العينة في رسائلهم العلمية هي:**

- رسالة الدكتوراه (٤,٥٠).
- مذاهب فكرية معاصرة (٤,٢٥).

- جهود علماء المسلمين في المجال التربوي (٤,٢٥).

**س– أقل مقررات الدكتوراه التي استفاد منها أفراد العينة في رسائلهم العلمية هي:**

- نظم التعليم في العالم الإسلامي (٣,٣٨).
- الإحصاء الاستدلالي (٣,٢٥).

أما باقي مقررات الدكتوراه – بناء الاستفتاء، مناهج البحث في التربية الإسلامية، التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، التربية في صدر الإسلام، النظريات التربوية الإسلامية، مبادئ التقويم التربوي، نظريات التعليم، السياسة التعليمية، علوم الحديث، أصول الفقه، علوم القرآن وتفسيره – التي تقع بين نطاقي الوزن النسبي السابقيين – الكبير جداً والمتوسط – فإن أفراد العينة يرون أنها مفيدة بدرجة كبيرة.

**ش– المقررات التي يقترح أفراد العينة حذفها من برامج الدراسات العليا في مرحلة الدكتوراه لضعف جدواها هي:**

- مبادىء التقويم التربوي بنسبة (٢٧,٨%).
- نظريات التعليم بنسبة (١٦,٧%).
- الإحصاء الاستدلالي، علوم الحديث بنسبة (١١,١%) لكل منهما.
- نظم التعليم في العالم الإسلامي، جهود علماء المسلمين في المجال التربوي، النظريات التربوية الإسلامية، السياسة التعليمية، علوم القرآن وتفسيره، أصول الفقه بنسبة (٥,٦%) لكل منها.

**ص– المقررات التي يقترح أفراد العينة إضافتها إلى برامج الدراسات العليا في مرحلة الدكتوراه لأهميتها هي:**

- حلقة بحث في الأصول الإسلامية للتربية بنسبة (٣٣,٣%).
- قضايا تربوية معاصرة بنسبة (٢٢,٢%).

- الإحصاء، فلسفة التربية، قراءات في التخصص باللغة الانجليزية، قراءات في مجال الدراسات المستقبلية بنسبة (١١,١%) لكل منها.

**ض– المقررات التي يعتقد أفراد العينة أن عدد ساعاتها في مرحلة الدكتوراه أكثر مما يجب هي:**

- مذاهب فكرية معاصرة بنسبة (٢٨,٦%).
- نظم التعليم في العالم الاسلامي، علوم القرآن وتفسيره بنسبة (٢١,٤%) لكل منهما.
- النظريات التربوية الإسلامية، جهود علماء المسلمين في المجال التربوي بنسبة (١٤,٣%) لكل منهما.

**ط– المقررات التي يعتقد أفراد العينة أن عدد ساعاتها في مرحلة الدكتوراه أقل مما يجب هي:**

- مناهج البحث في التربية الإسلامية بنسبة (٥٠%).
- بناء الاستفتاء بنسبة (٢٥%).

وبتحليل استجابات أفراد العينة على كل من الأسئلة المقيدة والمفتوحة بالمحور الثاني الخاص بالمقررات الدراسية في ضوء الخطة الدراسية للقسم، يتضح ما يلي:

- تتوافق استجابات أفراد العينة على أسئلة الاستبانة المقيدة والمفتوحة، فمثلاً: على مستوى مرحلة الماجستير، جاء مقرر "حلقة البحث في مجال التربية الإسلامية" في المرتبة الأولى سواء من ناحية كونه: أكثر المقررات أهمية وارتباطا بالتخصص، أو أكثر المقررات التي استفاد منها أفراد العينة في رسائلهم العلمية، أو باعتباره من المقررات التي يعتقد أفراد العينة أن عدد ساعاتها أقل مما يجب، لذا كان هذا المقرر أكثر المقررات التي اقترح أفراد العينة إضافتها إلى برامج الدراسات العليا لأهميتها. كذلك

كانت الحال مع المقررات المرتبطة بمناهج البحث في التخصص. وعلى المقابل، كانت مقررات "المدخل إلى الإحصاء، قراءات في التخصص باللغة الإنجليزية، الإدارة في الإسلام" من أقل المقررات أهمية وارتباطا بالتخصص، وأقلها إفادة لأفراد العينة في رسائلهم العلمية، ومن المقررات التي يعتقد أفراد العينة أن عدد ساعاتها أكثر مما يجب، بل واقترحوا حذفها من برامج الدراسات العليا لضعف جدواها.

- مثّلت معظم المقررات التي تُدرس من خارج القسم – سواء أكانت متطلب كلية مثل: المدخل إلى الإحصاء في الماجستير ونظريات التعليم والإحصاء الاستدلالي (١) في الدكتوراه، أم متطلب تخصص مثل: المواد الشرعية في الدكتوراه، أم مواد اختيارية مثل: الإدارة في الإسلام في الماجستير ومبادئ التقويم التربوي والإحصاء الاستدلالي (٢) في الدكتوراه – أكثر المقررات التي اقترح أفراد العينة حذفها من برامج الدراسات العليا لضعف جدواها.

**٤. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث من الاستبانة.**

أوضحت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الإسلامية والمقارنة يقومون بالأدوار المنوطة بهم في التدريس، التقويم، الإرشاد بدرجة متوسطة حيث بلغ الوزن النسبي لإجمالي عبارات هذا المحور (٣,٣٣)، كذلك تراوح الوزن النسبي لعبارات هذا المحور من (٢,٥٤) إلى (٤,٠٠)، والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول رقم (٨): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث والوزن النسبي لها**

| المحور الثالث: ما درجة قيام أعضاء هيئة التدريس (في التدريس، التقويم، الإرشاد) بالأدوار التالية؟ | الدرجة | | | | | مج | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | | |
| ١) يُركز في تدريسه على التحليل والنقد. | ١٦ | ٥٢ | ٣٦ | ١٦ | ٦ | ٤٣٤ | ٣,٤٤ |
| ٢) يعتمد في طرحه للموضوعات على المناقشة والحوار. | ٢٤ | ٥٢ | ٣٨ | ١٠ | ٢ | ٤٦٤ | ٣,٦٨ |
| ٣) يوظف التقنيات الحديثة في عرض وتدريس برامج الدراسات العليا. | ٢ | ١٦ | ٤٨ | ٤٢ | ١٨ | ٣٢٠ | ٢,٥٤ |
| ٤) يربط بين المادة العلمية والواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع. | ١٤ | ٢٨ | ٦٠ | ٢٢ | ٢ | ٤٠٨ | ٣,٢٤ |

| المحور الثالث: ما درجة قيام أعضاء هيئة التدريس (في التدريس، التقويم، الإرشاد) بالأدوار التالية؟ | الدرجة | | | | | مجـ | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | | |
| ٥) يوضح كيفية توظيف مادته العلمية في البحث التربوي. | ٨ | ٢٢ | ٥٦ | ٣٢ | ٨ | ٣٦٨ | ٢,٩٢ |
| ٦) يخصص أعضاء هيئة التدريس معظم الدرجات للأبحاث والتقارير. | ١٨ | ٣٨ | ٥٢ | ٨ | ١٠ | ٤٢٤ | ٣,٣٧ |
| ٧) يستخدم أعضاء هيئة التدريس الأسئلة الموضوعية في التقويم. | ٤ | ٢٢ | ٥٦ | ٣٦ | ٨ | ٣٥٦ | ٢,٨٣ |
| ٨) يضع أعضاء هيئة التدريس أسئلة مقالية تعتمد على الربط والتحليل والنقد والاستنتاج. | ٢٤ | ٣٨ | ٥٠ | ٨ | ٦ | ٤٤٤ | ٣,٥٢ |
| ٩) يتابع المرشد العلمي (المُعين للباحث) إعداد خطة البحث. | ٣٠ | ٢٠ | ٣٤ | ١٨ | ٢٤ | ٣٩٢ | ٣,١١ |
| ١٠) يوجهني المرشد العلمي لبعض مصادر البحث ومراجعه. | ٥٠ | ٢٦ | ٢٠ | ١٨ | ١٢ | ٤٦٢ | ٣,٦٧ |
| ١١) يمنحني المرشد العلمي الوقت الكافي لتخطيط البحث وقراءته لإنجازه بصورة جيدة. | ٦٢ | ٢٢ | ٢٦ | ١٢ | ٤ | ٥٠٤ | ٤,٠٠ |
| ١٢) يساعد أعضاء هيئة التدريس بالقسم الباحث في تحكيم أدوات بحثه. | ٣٢ | ٣٤ | ٤٠ | ١٦ | ٤ | ٤٥٢ | ٣,٥٩ |
| الإجمالي | ٢٨٤ | ٣٧٠ | ٥١٦ | ٢٣٨ | ١٠٤ | ٥٠٢٨ | ٣,٣٣ |

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الأدوار التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الإسلامية والمقارنة – من وجهة نظر أفراد العينة – هي:

- يمنحني المرشد العلمي الوقت الكافي لتخطيط البحث وقراءته لإنجازه بصورة جيدة (٤,٠٠).
- يعتمد في طرحه للموضوعات على المناقشة والحوار (٣,٦٨).
- يوجهني المرشد العلمي لبعض مصادر البحث ومراجعه (٣,٦٧).
- يساعد أعضاء هيئة التدريس بالقسم الباحث في تحكيم أدوات بحثه (٣,٥٩).

- يضع أعضاء هيئة التدريس أسئلة مقالية تعتمد على الربط والتحليل والنقد والاستنتاج (٣,٥٢).

- يُركز في تدريسه على التحليل والنقد (٣,٤٤).

كما يتضح من الجدول السابق أن أقل الأدوار التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالقسم هي:

- يوظف التقنيات الحديثة في عرض وتدريس برامج الدراسات العليا (٢,٥٤).

وأما بقية العبارات التي تقع بين نطاقي الوزن النسبي السابقيين (الكبير والضعيف)، فهي تقع في نطاق الوزن النسبي المتوسط.

وكذلك يتضح من الجدول السابق أن ترتيب الأدوار التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالقسم – إجمالاً – هي:

- الأدوار المرتبطة بالإرشاد العلمي (عبارات: ٩، ١٠، ١١، ١٢) حيث بلغ متوسط أوزانها النسبية (٣,٥٩).

- الأدوار المرتبطة بالتقويم (عبارات: ٦، ٧، ٨) حيث بلغ متوسط أوزانها النسبية (٣,٢٤).

- الأدوار المرتبطة بالتدريس (عبارات: ١، ٢، ٣، ٤، ٥) حيث بلغ متوسط أوزانها النسبية (٣,١٧).

**٥. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الرابع من الاستبانة.**

أوضحت نتائج الدراسة أن منظومة الدراسات العليا بالقسم تقدم التسهيلات الإدارية والمادية للمنتسبين إليها من الطلاب بدرجة متوسطة حيث بلغ الوزن النسبي لإجمالي عبارات هذا المحور (٢,٨٤)، كذلك تراوح الوزن النسبي لعبارات هذا المحور من (٢,٢٢) إلى (٣,٧٦)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٩): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الرابع والوزن النسبي لها

| المحور الرابع: ما درجة تحقق أو توافر التسهيلات الإدارية والمادية الآتية؟ | الدرجة | | | | | مجـ | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | | |
| ١) توجد بالقسم خريطة بحثية لمجالات وموضوعات الأطروحات العلمية. | ٤ | ١٢ | ٤٠ | ٣٠ | ٤٠ | ٢٨٨ | ٢٫٢٩ |
| ٢) يوجد بالقسم دليل إرشادي لكيفية إعداد البحث وإخراجه. | ٦ | ١٠ | ٣٢ | ٣٦ | ٤٢ | ٢٨٠ | ٢٫٢٢ |
| ٣) توجد بالقسم ضوابط محددة لتعيين الإشراف على الأطروحات العلمية. | ٨ | ٢٤ | ٣٦ | ٢٢ | ٣٦ | ٣٢٤ | ٢٫٥٧ |
| ٤) تُتاح للباحث الحرية في اختيار المشرف الأكاديمي. | ٢٢ | ١٦ | ٣٦ | ٢٠ | ٣٢ | ٣٥٤ | ٢٫٨١ |
| ٥) تُتاح للباحث الحرية في اختيار موضوع رسالته وفق اهتماماته. | ٤٤ | ٣٦ | ٢٨ | ٨ | ١٠ | ٤٧٤ | ٣٫٧٦ |
| ٦) يساعد الإرشاد الأكاديمي على التغلب على الصعوبات التي تواجه الباحثين. | ٣٤ | ٣٢ | ٢٦ | ٢٢ | ١٢ | ٤٣٢ | ٣٫٤٣ |
| ٧) توجه اللجنة العلمية للموضوعات الباحث لتصحيح مسار بحثه. | ٢٨ | ٣٢ | ٣٦ | ١٤ | ١٦ | ٤٢٠ | ٣٫٣٣ |
| ٨) يعقد القسم اجتماعات لتعريف الطلبة بالأمور الأكاديمية والإدارية. | ١٠ | ١٤ | ٣٦ | ٣٠ | ٣٦ | ٣١٠ | ٢٫٤٦ |
| ٩) تتوفر المصادر والمراجع المتعلقة ببرامج الدراسات العليا في مجال التخصص. | ١٢ | ٢٦ | ٤٤ | ٣٤ | ١٠ | ٣٧٤ | ٢٫٩٧ |
| ١٠) تتوفر التقنيات التعليمية الحديثة اللازمة للتدريس ببرامج الدراسات العليا. | ٨ | ٨ | ٣٤ | ٣٨ | ٣٨ | ٢٨٨ | ٢٫٢٩ |
| ١١) تتوفر خدمات المكتبة (تصوير، استعارة، اطلاع، بحث إلكتروني،...). | ٣٢ | ١٦ | ٣٦ | ٢٤ | ١٨ | ٣٩٨ | ٣٫١٦ |
| **الإجمالي** | ٢٠٨ | ٢٢٦ | ٣٨٤ | ٢٧٨ | ٢٩٠ | ٣٩٤٢ | ٢٫٨٤ |

يتضح من الجدول السابق أن أكثر التسهيلات الإدارية والمادية تحققاً في قسم التربية الإسلامية والمقارنة – من وجهة نظر أفراد العينة – هي:

- تُتاح للباحث الحرية في اختيار موضوع رسالته وفق اهتماماته (٣٫٧٦).

- يساعد الإرشاد الأكاديمي على التغلب على الصعوبات التي تواجه الباحثين (٣,٤٣).

كما يتضح من الجدول السابق أن أقل التسهيلات الإدارية والمادية تحققاً في القسم هي:

- توجد بالقسم ضوابط محددة لتعيين الإشراف على الأطروحات العلمية (٢,٥٧).
- يعقد القسم اجتماعات لتعريف الطلبة بالأمور الأكاديمية والإدارية (٢,٤٦).
- تتوفر التقنيات التعليمية الحديثة اللازمة للتدريس ببرامج الدراسات العليا (٢,٢٩).
- توجد بالقسم خريطة بحثية لمجالات وموضوعات الأطروحات العلمية (٢,٢٩).
- يوجد بالقسم دليل إرشادي لكيفية إعداد البحث وإخراجه (٢,٢٢).

وأما بقية العبارات التي تقع بين نطاقي الوزن النسبي السابقيين (الكبير والضعيف)، فهي تقع في نطاق الوزن النسبي المتوسط.

وكذلك يتضح من الجدول السابق أن ترتيب التسهيلات حسب تحققها أو توافرها بالقسم – إجمالاً – هي:

- التسهيلات الإدارية حيث بلغ متوسط الأوزان النسبية على أول ثماني عبارات (٢,٨٦) .
- التسهيلات المادية حيث بلغ متوسط الأوزان النسبية على آخر ثلاث عبارات (٢,٨٠) .

### ٦. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الخامس من الاستبانة.

أوضحت نتائج الدراسة أن منظومة الدراسات العليا بالقسم تحقق نواتج التعلم التي تسعى لها بدرجة متوسطة حيث بلغ الوزن النسبي لإجمالي عبارات هذا المحور (٣,٣٤)، كذلك تراوح الوزن النسبي لعبارات هذا المحور من (٢,٦٣) إلى (٣,٧٠)، والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول (١٠): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الخامس والوزن النسبي لها**

| المحور الخامس: ما درجة تحقق نواتج التعلم التالية لديك من خلال ما درست من برامج الدراسات العليا؟ | الدرجة | | | | | مج | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | | |
| ١) إتاحة برامج تناسب الطموح العلمي للطلبة. | ٢٢ | ٣٨ | ٤٤ | ١٢ | ١٠ | ٤٢٨ | ٣,٤٠ |
| ٢) تحليل ونقد الأدوار التربوية التي تقوم بها مؤسسات المجتمع المختلفة. | ١٤ | ٥٢ | ٢٦ | ٢٤ | ١٠ | ٤١٤ | ٣,٢٩ |
| ٣) استنباط مبادئ وأسس التعامل مع التحديات التي تواجه التربية والتعليم في العالم الإسلامي في ضوء مصادر التربية الإسلامية. | ٣٢ | ٤٠ | ٣٦ | ١٦ | ٢ | ٤٦٢ | ٣,٦٧ |
| ٤) الإلمام بمعالم الفكر التربوي الإسلامي (مراحل تطوره، مبادئه، تطبيقاته،...). | ٣٢ | ٤٠ | ٣٦ | ٨ | ١٠ | ٤٥٤ | ٣,٦٠ |
| ٥) تحليل انعكاسات التغيرات العالمية على النظم التربوية في العالم الإسلامي. | ٨ | ٤٦ | ٣٦ | ٢٢ | ١٤ | ٣٩٠ | ٣,١٠ |
| ٦) توظيف مهارات التفكير المقارن في نقد بعض النظريات التربوية الغربية في ضوء النظرية التربوية الإسلامية. | ٣٠ | ٣٤ | ٣٦ | ١٨ | ٨ | ٤٣٨ | ٣,٤٨ |
| ٧) التعرف على قواعد التأصيل /التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية والاجتماعية ومناهجها البحثية. | ٣٢ | ٣٢ | ٣٤ | ٢٠ | ٨ | ٤٣٨ | ٣,٤٨ |
| ٨) القدرة على توظيف الطريقة أو المنهج المناسب في مجال البحث العلمي. | ٢٨ | ٤٢ | ٥٠ | ٢ | ٤ | ٤٦٦ | ٣,٧٠ |
| ٩) القدرة على تصميم وبناء أدوات البحث المختلفة في مجال التخصص. | ١٠ | ٢٢ | ٦٢ | ٣٠ | ٢ | ٣٨٦ | ٣,٠٦ |

| المحور الخامس: ما درجة تحقق نواتج التعلم التالية لديك من خلال ما درست من برامج الدراسات العليا؟ | الدرجة | | | | | مجـ | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ | | |
| ١٠) القـدرة علـى توظيـف أسـاليب التحليـل الإحـصائي المناسبة في مجال البحث. | ١٠ | ١٤ | ٥٢ | ٢٠ | ٣٠ | ٣٣٢ | ٢,٦٣ |
| ١١) توظيف مهارات الحاسوب والإنترنت واللغة في مجال الدراسة والبحث. | ٤٤ | ١٠ | ٣٤ | ٢٦ | ١٢ | ٤٢٦ | ٣,٣٨ |
| الإجمالي | ٢٦٢ | ٣٧٠ | ٤٤٦ | ١٩٨ | ١١٠ | ٤٦٣٤ | ٣,٣٤ |

يتضح من الجدول السابق أن أكثر نواتج التعلم تحققاً في قسم التربية الإسلامية والمقارنة – من وجهة نظر أفراد العينة – هي:

- القدرة على توظيف الطريقة أو المنهج المناسب في مجال البحث العلمي (٣,٧٠).
- استنباط مبادئ وأسس التعامل مع التحديات التي تواجه التربية والتعليم في العالم الإسلامي في ضوء مصادر التربية الإسلامية (٣,٦٧).
- الإلمام بمعالم الفكر التربوي الإسلامي (٣,٦٠).

كما يتضح من الجدول السابق أن أقل نواتج التعلم تحققاً في القسم هي:

- تحليل انعكاسات التغيرات العالمية على النظم التربوية في العالم الإسلامي (٣,١٠).
- القدرة على تصميم وبناء أدوات البحث المختلفة في مجال التخصص (٣,٠٦).
- القدرة على توظيف أساليب التحليل الإحصائي المناسبة في مجال البحث (٢,٦٣).

وأما بقية العبارات التي تقع بين عبارات الإرباعي الأعلى وبين عبارات الإرباعي الأدنى، فهي تقع أيضاً في نطاقي الوزن النسبي الكبير والمتوسط.

### ٧. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الجنس:

أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة مجملة – بحسب متغير الجنس – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهم على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية، ما عدا المحور الأول. والجدول التالي يبين ذلك:

**جدول (١١): يبين الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الجنس**

| محاور الاستبانة | | الفئة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة(ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا | ذكر | ٣٢,٥٠ | ٦,٩٢١ | ٢,٢٥٣ | .٠٢٦ دالة |
| | | أنثى | ٢٩,٤٣ | ٨,٠٥٤ | | |
| المحور الثاني | أ–درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص | ذكر | ٦٢,٥٣ | ١٤,٠١١ | –١,٨٧٢ | .٠٦٤ غير دالة |
| | | أنثى | ٦٧,٣٩ | ١٤,١٠٧ | | |
| | ب–درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية | ذكر | ٥٦,٧٠ | ١٢,٨٠٩ | –١,١٩٦ | .٢٣٤ غير دالة |
| | | أنثى | ٥٩,٦٥ | ١٤,٢١٩ | | |
| المحور الثالث | درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم | ذكر | ٤٠,٠٣ | ٨,١٥٥ | .٢١٠ | .٨٣٤ غير دالة |
| | | أنثى | ٣٩,٧٠ | ٩,٠٠١ | | |
| المحور الرابع | درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية | ذكر | ٣١,٨٠ | ٨,٨٠٨ | .٨٢٠ | .٤١٤ غير دالة |
| | | أنثى | ٣٠,٣٩ | ١٠,٠٦٥ | | |
| المحور الخامس | درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها | ذكر | ٣٥,٧٥ | ١٠,١٢٣ | –١,٥٠٥ | .١٣٥ غير دالة |
| | | أنثى | ٣٨,٥٧ | ١٠,٠٧٩ | | |
| **الاستبانة مجملة** | | ذكر | ٢٥٩,٣٠ | ٥١,٦٨٢ | -.٥٩١ | .٥٥٥ غير دالة |
| | | أنثى | ٢٦٥,١٣ | ٥٥,٩٧٧ | | |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا) في اتجاه الذكور، حيث جاءت قيمة (ت) (٢,٢٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٢)، وكان متوسط درجات الخريجين (٣٢,٥٠) مقابل (٢٩,٤٣) بالنسبة للخريجات.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – بالنسبة لمحور (درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص)، حيث جاءت قيمة (ت) (١,٨٧)، عند مستوى دلالة (٠,٠٦).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – بالنسبة لمحور (درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية)، حيث جاءت قيمة (ت) (١,١٩)، عند مستوى دلالة (٠,٢٣).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – بالنسبة لمحور (درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٢١)، عند مستوى دلالة (٠,٨٣).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٨٢)، عند مستوى دلالة (٠,٤١).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها)، حيث جاءت قيمة (ت) (١,٥١)، عند مستوى دلالة (٠,١٤).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – بالنسبة للاستبانة مجملة، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٥٩)، عند مستوى دلالة (٠,٥٥).

**٨. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير المرحلة الدراسية:**

أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة مجملة – بحسب متغير المرحلة الدراسية – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهم على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية. والجدول التالي يبين ذلك:

**جدول (١٢): يبين الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير المرحلة الدراسية**

| محاور الاستبانة | | الفئة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة(ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا | ماجستير | ٣١,٥٣ | ٧,٣٤٤ | .٣٨٧ | .٦٩٩ غير دالة |
| | | دكتوراه | ٣٠,٩٤ | ٧,٩٣٩ | | |
| المحور الثاني | أ–درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص | ماجستير | ٦٣,٧٠ | ١٥,٠٢٥ | -.٨١٢ | .٤١٨ غير دالة |
| | | دكتوراه | ٦٦,٠٦ | ١١,٣٩٦ | | |
| | ب–درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية | ماجستير | ٥٦,٥٣ | ١٣,٥٢٥ | –١,٨١٠ | .٠٧٣ غير دالة |
| | | دكتوراه | ٦١,٤٤ | ١٢,٣٥٠ | | |
| المحور الثالث | درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم | ماجستير | ٣٩,٤٣ | ٨,٧٥٧ | –١,٠٩٣ | .٢٧٦ غير دالة |
| | | دكتوراه | ٤١,٣١ | ٧,٣٧٧ | | |
| المحور الرابع | درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية | ماجستير | ٣١,٧٢ | ٨,٧٩٣ | .٨٢٨ | .٤١٢ غير دالة |
| | | دكتوراه | ٣٠,٠٠ | ١٠,٦٠١ | | |

| محاور الاستبانة | | الفئة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة(ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الخامس | درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها | ماجستير | ٣٦,٥٧ | ٩,٨٠٨ | -.٣٨٤ | .٧٠٢ غير دالة |
| | | دكتوراه | ٣٧,٣٨ | ١١,٢٦٧ | | |
| الاستبانة مجملة | | ماجستير | ٢٥٩,٤٩ | ٥٣,٦٦٣ | -.٧٠١ | .٤٨٥ غير دالة |
| | | دكتوراه | ٢٦٧,١٣ | ٥١,٩٩٥ | | |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير المرحلة الدراسية – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٣٩) عند مستوى دلالة (٠,٧٠).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير المرحلة الدراسية – بالنسبة لمحور (درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٨١)، عند مستوى دلالة (٠,٤٢).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير المرحلة الدراسية – بالنسبة لمحور (درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية)، حيث جاءت قيمة (ت) (١,٨١)، عند مستوى دلالة (٠,٠٧).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير المرحلة الدراسية – بالنسبة لمحور (درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم)، حيث جاءت قيمة (ت) (١,٠٩)، عند مستوى دلالة (٠,٢٨).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير المرحلة الدراسية – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٨٣)، عند مستوى دلالة (٠,٤١).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير المرحلة الدراسية – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٣٨)، عند مستوى دلالة (٠,٧٠).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير المرحلة الدراسية – بالنسبة للاستبانة مجملة، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٧٠)، عند مستوى دلالة (٠,٤٩).

**٩. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير نوع الدراسة:**

أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة مجملة – بحسب متغير نوع الدراسة – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهم على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية، ما عدا المحور الثاني. والجدول التالي يبين ذلك:

**جدول (١٣): يبين الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير نوع الدراسة**

| محاور الاستبانة | | الفئة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة(ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا | انتظام | ٣١,٠٢ | ٦,٨٤٤ | -.٥٥٦ | .٥٧٩ غير دالة |
| | | موازي | ٣١,٧٦ | ٨,١٠٧ | | |
| المحور الثاني | أ–درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص | انتظام | ٦٦,٩٢ | ١٢,٧٠٣ | ٢,١٣٦ | .٠٣٥ دالة |
| | | موازي | ٦١,٦٠ | ١٥,٢٠١ | | |
| | ب–درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية | انتظام | ٦٠,٥٦ | ١٢,٢٩٨ | ٢,٤٢٣ | .٠١٧ دالة |
| | | موازي | ٥٤,٩٠ | ١٣,٨٩٥ | | |

| محاور الاستبانة | | الفئة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة(ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الثالث | درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم | انتظام | ٣٩،٨٣ | ٦،٦٨٢ | -.١٠٣ | .٩١٨ غير دالة |
| | | موازي | ٣٩،٩٨ | ٩،٩٩١ | | |
| المحور الرابع | درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية | انتظام | ٣٠،٥٦ | ٨،٢٣٢ | -.٨٨٩ | .٣٧٦ غير دالة |
| | | موازي | ٣٢،٠٣ | ١٠،٢٤٩ | | |
| المحور الخامس | درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها | انتظام | ٣٧،٦١ | ٩،١٧٧ | .٩٣٣ | .٣٥٣ غير دالة |
| | | موازي | ٣٥،٩٢ | ١١،٠٩٠ | | |
| الاستبانة مجملة | | انتظام | ٢٦٦،٥٠ | ٤٤،٠٤٨ | ١،٠٨٤ | .٢٨١ غير دالة |
| | | موازي | ٢٥٦،١٩ | ٦١،٠٦١ | | |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠،٥٦) عند مستوى دلالة (٠،٥٨).

- توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – بالنسبة لمحور (درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص) في اتجاه الذين التحقوا بالدراسة الانتظامية، حيث جاءت قيمة (ت) (٢،١٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٤)، وكان متوسط درجات الدارسين انتظاماً (٦٦،٩٢) مقابل (٦١،٦٠) بالنسبة للدارسين بالتعليم الموازي.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – بالنسبة لمحور (درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية) في اتجاه الذين التحقوا بالدراسة الانتظامية، حيث جاءت قيمة (ت) (٢،٤٢) عند

مستوى دلالة (٠,٠٢)، وكان متوسط درجات الدارسين انتظاماً (٦٠,٥٦) مقابل (٥٤,٩٠) بالنسبة للدارسين بالتعليم الموازي.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – بالنسبة لمحور (درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,١٠)، عند مستوى دلالة (٠,٩٢).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٨٩)، عند مستوى دلالة (٠,٣٨).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٩٣)، عند مستوى دلالة (٠,٣٥).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – بالنسبة للاستبانة مجملة، حيث جاءت قيمة (ت) (١,٠٨)، عند مستوى دلالة (٠,٢٨).

**١٠. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير سنة القبول:**

أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة مجملة – بحسب متغير سنة القبول – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهم على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية، ما عدا المحورين الثالث والخامس. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٤): يبين الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير سنة القبول

| المحاور | الفئة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة(ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الأول | ١٤٣٠ | ٣١,١٢ | ٧,٢٥١ | .٠٥٦ | .٩٤٥ غير دالة |
| | ١٤٣١ | ٣١,٥٣ | ٦,٧٥٧ | | |
| | ١٤٣٢ | ٣١,٦١ | ٨,٦٢٠ | | |
| الثاني (أ) | ١٤٣٠ | ٦٥,٠٤ | ١٥,٩٦٤ | ١,٧١٣ | .١٨٥ غير دالة |
| | ١٤٣١ | ٦٦,٦٣ | ٧,٥١٤ | | |
| | ١٤٣٢ | ٦٠,٧٨ | ١٦,٣٧٦ | | |
| الثاني (ب) | ١٤٣٠ | ٥٨,٣٨ | ١٤,٠٧٨ | ١,٢٨٨ | .٢٨٠ غير دالة |
| | ١٤٣١ | ٥٩,٦٨ | ٩,٦٧١ | | |
| | ١٤٣٢ | ٥٤,٨٩ | ١٥,٣٨٨ | | |
| الثالث | ١٤٣٠ | ٣٩,٣١ | ٦,٨٣٦ | ٣,٢٥٤ | .٠٤٢ دالة |
| | ١٤٣١ | ٤٢,٦٣ | ٧,١٦٠ | | |
| | ١٤٣٢ | ٣٧,٨٩ | ١٠,٩٢٣ | | |
| الرابع | ١٤٣٠ | ٣١,٠٠ | ٨,٢١٣ | .٣٥١ | .٧٠٥ غير دالة |
| | ١٤٣١ | ٣٢,٣٢ | ٦,٩٦٨ | | |

| المحاور | الفئة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة(ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| | ١٤٣٢ | ٣٠،٦١ | ١٢،٤٧٧ | | |
| الخامس | ١٤٣٠ | ٣٦،١٢ | ٨،٤٨٧ | ٣،١٧١ | .٠٤٥ دالة |
| | ١٤٣١ | ٤٠،٠٠ | ٧،٩٢٥ | | |
| | ١٤٣٢ | ٣٤،٣٣ | ١٣،٣٨٢ | | |
| الاستبانة مجملة | ١٤٣٠ | ٢٦٠،٩٦ | ٤٨،٧٢٥ | ١،٧٠٦ | .١٨٦ غير دالة |
| | ١٤٣١ | ٢٧٢،٧٩ | ٣٢،٢٩٥ | | |
| | ١٤٣٢ | ٢٥٠،١١ | ٧٢،٤٦٩ | | |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا)، حيث جاءت قيمة (ف) (٠،٠٦) عند مستوى دلالة (٠،٩٥).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – بالنسبة لمحور (درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص)، حيث جاءت قيمة (ف) (١،٧١) عند مستوى دلالة (٠،١٩).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – بالنسبة لمحور (درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية)، حيث جاءت قيمة (ف) (١،٢٩) عند مستوى دلالة (٠،٢٨).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية)، حيث جاءت قيمة (ف) (٠،٣٥)، عند مستوى دلالة (٠،٧١).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – بالنسبة للاستبانة مجملة، حيث جاءت قيمة (ف) (١،٧١)، عند مستوى دلالة (٠،١٩).

كما يتضح من الجدول:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – بالنسبة لمحور (درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم)، حيث جاءت قيمة (ف) (٣,٢٥)، عند مستوى دلالة (٠,٠٤).

- توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها)، حيث جاءت قيمة (ف) (٣,١٧)، عند مستوى دلالة (٠,٠٤).

ولتحديد اتجاه هذه الفروق، تمت المقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العينة بطريقة المقارنات المتعددة (LSD)، وهي إحدى أساليب الاختبارات البعدية لتحليل التباين التي تكشف عن دلالة أقل الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (١٥): المقارنة المتعددة لتحديد اتجاه الفروق**

**بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير سنة القبول**

| المحور | العلاقة بين فئات المتغير | | الفروق بين المتوسطات | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| الثالث | ١٤٣٠ | ١٤٣١ | -٣,٣٢٤ | .٠٦٣ |
| | | ١٤٣٢ | ١,٤١٩ | .٤٣١ |
| | ١٤٣١ | ١٤٣٠ | ٣,٣٢٤ | .٠٦٣ |
| | | ١٤٣٢ | ٤,٧٤٣* | .٠١٥ |
| | ١٤٣٢ | ١٤٣٠ | -١,٤١٩ | .٤٣١ |
| | | ١٤٣١ | -٤,٧٤٣* | .٠١٥ |
| الخامس | ١٤٣٠ | ١٤٣١ | -٣,٨٨٥ | .٠٧١ |
| | | ١٤٣٢ | ١,٧٨٢ | .٤١٢ |
| | ١٤٣١ | ١٤٣٠ | ٣,٨٨٥ | .٠٧١ |
| | | ١٤٣٢ | ٥,٦٦٧* | .٠١٦ |
| | ١٤٣٢ | ١٤٣٠ | -١,٧٨٢ | .٤١٢ |
| | | ١٤٣١ | -٥,٦٦٧* | .٠١٦ |

ويؤكد هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا المقبولين عام ١٤٣١هـ والمقبولين عام ١٤٣٢هـ في اتجاه المقبولين عام ١٤٣١هـ حيث حصلوا على أعلى متوسط حسابي في المحورين الثالث (٤٢،٦٣) والخامس (٤٠،٠٠) مقابل (٣٧،٨٩) و(٣٤،٣٣) على التوالي.

**١١. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير تخصص البكالوريوس:**

أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة مجملة – بحسب متغير تخصص البكالوريوس – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهم على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية، ما عدا المحور الرابع. والجدول التالي يبين ذلك:

**جدول (١٦): يبين الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير تخصص البكالوريوس**

| المحاور | الفئة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة(ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الأول | شرعي | ٢٩،٩٧ | ٨،٣٢٧ | ٢،٨٨٧ | .٠٦٠ غير دالة |
| | علمي | ٣٣،٨٩ | ٥،٣٤٦ | | |
| | غير ذلك | ٣٢،٦٥ | ٦،٢٧٠ | | |
| الثاني (أ) | شرعي | ٦٢،٩٤ | ١٧،٠٣٧ | ١،٦١٧ | .٢٠٣ غير دالة |
| | علمي | ٦٩،٦٧ | ١٠،١١٧ | | |
| | غير ذلك | ٦٤،٢٠ | ٩،٢٣٠ | | |
| الثاني | شرعي | ٥٨،٢٩ | ١٤،٨٩٢ | ١،٨٣٨ | .١٦٣ |

| المحاور | الفئة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة(ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| (ب) | علمي | ٦٢,٠٠ | ١٣,٧٢٨ | | غير دالة |
| | غير ذلك | ٥٥,٠٠ | ٩,٦١٣ | | |
| الثالث | شرعي | ٣٩,١٢ | ٨,٥٩٦ | .٨٠٥ | .٤٤٩ غير دالة |
| | علمي | ٤١,٧٨ | ٥,٨٣٧ | | |
| | غير ذلك | ٤٠,٤٠ | ٩,١٣٩ | | |
| الرابع | شرعي | ٢٩,٣٥ | ٨,٥١٣ | ٥,٦٤٥ | .٠٠٥ دالة |
| | علمي | ٣٧,٢٢ | ٨,٣٩٩ | | |
| | غير ذلك | ٣١,٩٠ | ٩,٨٥٥ | | |
| الخامس | شرعي | ٣٥,٣٨ | ١٠,٩٨٢ | ٢,٩١٢ | .٠٥٨ غير دالة |
| | علمي | ٤١,٧٨ | ٧,٣٦٩ | | |
| | غير ذلك | ٣٦,٩٠ | ٩,٢١٥ | | |
| الاستبانة مجملة | شرعي | ٢٥٥,٠٦ | ٥٨,٣٦١ | ٢,٥٢٦ | .٠٨٤ غير دالة |
| | علمي | ٢٨٦,٣٣ | ٤٤,٤٨٩ | | |
| | غير ذلك | ٢٦١,٠٥ | ٤٤,٥٠٠ | | |

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا)، حيث جاءت قيمة (ف) (٢,٨٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٦).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – بالنسبة لمحور (درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص)، حيث جاءت قيمة (ف) (١,٦٢) عند مستوى دلالة (٠,٢٠).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – بالنسبة لمحور (درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية)، حيث جاءت قيمة (ف) (١,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,١٦).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – بالنسبة لمحور (درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم)، حيث جاءت قيمة (ف) (٠,٨١)، عند مستوى دلالة (٠,٤٥).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها)، حيث جاءت قيمة (ف) (٢,٩١)، عند مستوى دلالة (٠,٠٦).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – بالنسبة للاستبانة مجملة، حيث جاءت قيمة (ف) (٢,٥٣)، عند مستوى دلالة (٠,٠٨).

كما يتضح من الجدول:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية)، حيث جاءت قيمة (ف) (٥,٦٥)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ولتحديد اتجاه هذه الفروق، تمت المقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العينة بطريقة المقارنات المتعددة (LSD)، والتي يوضحها الجدول التالي:

**جدول (١٧): المقارنة المتعددة لتحديد اتجاه الفروق**

**بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير تخصص البكالوريوس**

| المحور | العلاقة بين فئات المتغير | | الفروق بين المتوسطات | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| الرابع | شرعي | علمي | -٧,٨٦٩* | .٠٠١ |
| | | غير ذلك | -٢,٥٤٧ | .١٥٦ |
| | علمي | شرعي | ٧,٨٦٩* | .٠٠١ |
| | | غير ذلك | ٥,٣٢٢* | .٠٣٨ |
| | غير ذلك | شرعي | ٢,٥٤٧ | .١٥٦ |
| | | علمي | -٥,٣٢٢* | .٠٣٨ |

ويؤكد هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا ذوي التخصصات الشرعية والتخصصات العلمية، وبين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا ذوي التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية الأخرى، في اتجاه ذوي التخصص العلمي، حيث حصلوا على أعلى متوسط (٣٧,٢٢) وأقل انحراف (٨,٤٠).

**١٢. النتائج الخاصة بالمقابلة الشخصية:**

أفاد أفراد عينة المقابلة المقننة – سواء أكانت شخصية مع (١٢) من خريجي القسم بواقع ستة متخرجين من كل مرحلة (ماجستير/دكتوراه)، أم هاتفية مع (٣) من خريجات القسم بواقع خريجتي ماجستير وخريجة دكتوراه – بما يلي:

**أ– تتمثل أهم نقاط القوة في برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى في الآتي مرتبةً حسب أكثر التكرارات:**

- التميز العلمي والخلقي لبعض من أعضاء هيئة التدريس. (١١)
- حُسن تعاون بعض أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة. (٧)
- الصبغة الإسلامية للقسم (التأصيل الإسلامي للتربية). (٥)
- تعاون المرشد الأكاديمي مع الطلاب في إنجاز معاملاتهم. (٢)
- وجود السيمينار وإتاحة حضوره عبر الغرفة الصوتية. (٢)
- وجود القاعة العلمية الإلكترونية بالقسم. (٢)

**ب– تتمثل أهم نقاط الضعف في برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى في الآتي مرتبةً حسب أكثر التكرارات:**

- ضعف بعض أعضاء هيئة التدريس من الناحية العلمية أو البحثية .(١٥)
- قلة الاهتمام بالتدريب العملي على تصميم مختلف أنواع أدوات البحث العلمي.(٩)

- ضعف إعداد الطالب بسبب عدم وجود خطة واضحة لكل مقرر حيث تختلف التوصيفات حسب تخصص ورغبة عضو هيئة التدريس، مما يكون سبباً في تداخل المواد مع بعضها وتكرر الموضوعات.(٩)
- تكليف الطلاب بمشاريع بحثية لا فائدة منها (لا تُقوَّم، ولا تناقش، ولا تقرأ).(٨)
- الإجراءات الإدارية المعقدة في إنجاز المهام.(٧)
- عدم توظيف التقنية في مجال التدريس والإشراف والبحث.(٥)
- صعوبة التعامل مع بعض أعضاء هيئة التدريس.(٣)
- الاعتماد على الاختبارات في التقويم بشكل كبير.(٢)
- تهميش دور الطالب في: برامج التطوير، اتخاذ القررات الخاصة به.(٢)
- عدم توافق أعضاء القسم على مدرسة علمية أو توجه منهجي معين.(٢)
- انشغال بعض أعضاء هيئة التدريس وخاصة المشرفين منهم بأعمال غير أكاديمية تُحد من فرص الاستفادة منهم.(٢)
- مخرجات موضوعات رسائل القسم ضعيفة جداً.(٢)
- اشتراط التوفل TOEFL للقبول.(٢)
- دور المرشد العلمي مع طلابه غير مفعل.(٢)
- عدم وجود أدلة توضيحية ومحددة بالقسم تخص التدريس والبحث.(١)
- تشتيت الطالب نتيجة ارتباط المقررات بتخصصات متعددة.(١)
- عدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بمواعيد أو أماكن المحاضرات المخصصة في الجداول.(١)
- ازدواجية المعايير في التعامل مع طلاب القسم المتعاونين في التدريس.(١)

ت- تتمثل أهم المقترحات لتحسين وتطوير برامج الدراسات العليا في الآتي مرتبةً حسب أكثر التكرارات:

- التركيز على صقل أساسيات وتنمية المهارات البحثية للطلاب.(١٥)
- التوافق على وضع خطة دراسية وأدلة منهجية تحدد رؤية القسم وأولوياته في التدريس والبحث إسهاماً في حل بعض المشكلات الآنية.(١٥)
- انتقاء النخب المتميزة فقط من أعضاء هيئة التدريس.(٦)
- توظيف التقنية الحديثة في التدريس والإشراف.(٥)
- تغيير اسم القسم إلي أصول التربية مع استحداث مسارات جديدة للدراسة فيه مثل: التربية الإسلامية، التربية المقارنة، فلسفة التربية، اجتماعيات التربية، السياسات التعليمية.(٤)
- الاجتماع الدوري بالطلبة مرتين – على الأقل – كل فصل دراسي لإبداء آرائهم بصراحة فيما يتعلق بمنظومة الدراسات العليا، ولحل مشكلاتهم والأخذ بمقترحاتهم في التطوير.(٤)
- إلغاء بعض الإجراءات الإدارية، مع إنشاء نظام إلكتروني ييسر للطالب متابعة معاملاته الإدارية والأكاديمية.(٤)
- عمل شراكة بين القسم والمراكز أو الجمعيات التربوية والمدارس لتوعية المسئولين والمستفيدين منها بطبيعة التخصص وكيفية توظيفه في مجالهم.(٢)
- إنشاء مجلة دورية محكمة تهتم بنشر أبحاث طلبة الدراسات العليا.(٢)
- تفعيل دور الإرشاد العلمي والإشراف على طلبة الدراسات العليا.(١)
- إلغاء التوفل كشرط للقبول بالدراسات العليا.(١)
- الأخذ بجدية تامة بتوصيات ومقترحات ونتائج هذه الدراسة.(١)

- عمل دراسات مستقبلية مشابهة.(١)

**أهم نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:**

١) أفاد أفراد العينة من خريجي الماجستير والدكتوراه بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى أن برامج الدراسات العليا التي قدمت لهم ذات مستوى عالٍ (٣،٤٤) بصورة مجملة. أما تفصيلاً، فقد جاءت عناصر هذه البرامج وفق الترتيب التالي:

- المحور الثاني: المقررات التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في مرحلة الدراسات العليا مهمة وترتبط بالتخصص بدرجة كبيرة (٤،٠٢)، كما أنها أفادتهم في الرسالة العلمية بدرجة كبيرة (٣،٦١).

- المحور الخامس: منظومة الدراسات العليا تحقق نواتج التعلم التي يسعى لها القسم بدرجة متوسطة (٣،٣٤).

- المحور الثالث: أعضاء هيئة التدريس يقومون بالأدوار المنوطة بهم في التدريس والتقويم والإرشاد بدرجة متوسطة (٣،٣٣).

- المحور الأول: البرامج التي يقدمها القسم تحقق أهداف الدراسات العليا بدرجة متوسطة (٣،١٤).

- المحور الرابع: منظومة الدراسات العليا بالقسم تحقق التسهيلات الإدارية والمادية بدرجة متوسطة (٢،٨٤).

ولعل تفسير ترتيب هذه المحاور – على هذا النحو – يُعزى إلى اعتماد القسم وطلبته على المقررات بصورة أساسية للحصول على الدرجة العلمية، فعدد ساعاتها كبير، وفترة دراستها طويلة، ومعدلات النجاح تعتمد عليها، لذا يصرف الطلبة أغلب اهتماماتهم لتلك المقررات، فهي – من المفترض – التي تلبي احتياجاتهم في التخصص،

وتؤهلهم لمتابعة الدراسات العليا، وتساعدهم على تنمية المهارات البحثية، وإنجاز أطروحاتهم بصورة جيدة. لذا، جاء محور "المقررات" في أول المحاور من حيث الأهمية، ثم المحور الذي يرتبط به وهو "نواتج التعلم". فالوسيط بين المحورين وهو "عضو هيئة التدريس". أما تأخر محور "التسهيلات الإدارية والمادية" إلى المرتبة الأخيرة فنتيجة طبيعية أكدت عليها نتائج المقابلة الشخصية أيضاً وخاصة في ظل عدم توفر الأدلة الإرشادية في البحث والتدريس، وتعقد الإجراءات الإدارية، وقلة توافر التقنيات الحديثة أو ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس لها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراستي عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١م)، الحولي وأبو دقة (٢٠٠٤م) اللتين اتفقت نتائجهما على تأخر التسهيلات المادية للمرتبة الأخيرة وتدني الخدمات المكتبية التي تقدمها الجامعة لطلبة الدراسات العليا من حيث قلة توفير المراجع الحديثة وخدمات التصوير والإنترنت. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة مظلوم وخلف (٢٠٠٧م) التي جاء فيها نفس المحور بالمرتية الأولى حيث توافر التسهيلات المادية المتمثلة في المصادر العلمية والخدمات المكتبية ومراكز الإنترنت.

٢) أفاد أفراد العينة أن أكثر برامج الدراسات العليا تحققاً – بدرجة كبيرة جداً – كانت في المحور الثاني من الاستبانة، والخاص بالمقررات الدراسية من حيث ارتباطها بالتخصص من ناحية، ودرجة الاستفادة منها في الرسالة العلمية من ناحية أخرى. وتمثلت هذه المقررات على مستوى مرحلة الماجستير – بعد دمج متوسطات جانبي الأهمية والاستفادة – فيما يلي:

- حلقة بحث في مجال التربية الإسلامية (٤٫٣٧).
- رسالة الماجستير (٤٫٢٨).
- المبادئ التربوية في الكتاب والسنة (٤٫٢٦).

- مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع الإسلامي (٤,٢٦).
- طرق البحث في مجال التربية الإسلامية (٤,٢٣).
- التربية الإسلامية وتحديات العصر (٤,٢١).

أما على مستوى مرحلة الدكتوراه، فتمثلت هذه المقررات - بعد دمج متوسطات جانبي الأهمية والاستفادة – فيما يلي:

- التربية في صدر الإسلام (٤,٥٦).
- مناهج البحث في التربية الإسلامية (٤,٥٦).
- بناء الاستفتاء (٤,٥٦).
- رسالة الدكتوراه (٤,٣٨).
- مذاهب فكرية معاصرة (٤,٣٥).
- جهود علماء المسلمين في المجال التربوي (٤,٣٢).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما سبق ذكره من تحليل لاستجابات أفراد العينة على المحور الثاني الخاص بالمقررات الدراسية، وتحليل الخطة الدراسية للقسم، وكذلك في ضوء ما أفادت به نتائج المقابلة من أن وضع دليل منهجي يحدد رؤية القسم وأولوياته في البحث والتدريس، والتركيز على صقل أساسيات وتنمية المهارات البحثية للطلاب هما أهم مقترحين لتحسين وتطوير برامج الدراسات العليا بالقسم، لذا كانت المقررات المرتبطة بمناهج البحث أو تطبيقاته أو تصميم أدواته أو الاستفادة منها في الرسالة العلمية هي أكثر المقررات الدراسية ارتباطا بالتخصص من ناحية، وأكثرها إفادة للرسالة العلمية من ناحية أخرى.

وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة العريني (٢٠٠٩م) التي أظهرت نتائجها أن غالبية أفراد العينة من الدارسات أبدين رضاهن عن البرنامج عموماً، وعن الخطة الدراسية،

وكذلك عن محتوى مقررات البرنامج، ومع دراسة أبو دقة واللولو (٢٠٠٧م) التي أظهرت أهمية مساقات برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر الخريجات بصفة عامة، وأن المساقات العملية والتطبيقية أكثر أهمية من المساقات النظرية، كما أن استفادة أفراد العينة من مساقات البرنامج كانت أيضاً كبيرة، وكذلك مع دراسة الحولي وأبو دقة (٢٠٠٤م) التي أوضحت تقدم محور "تلبية برامج الدراسات العليا لحاجات الطلبة" بنسبة (٨٣,٢%). الأمر الذي يؤكد على أن البرامج الدراسية تشكل الاهتمام الرئيس للطلبة من بين عناصر المنظومة، وأن للبرامج التطبيقية منها مكانة أكثر أهمية من سواها، ومن ثم كان تأكيد نتائج المقابلة مع أفراد العينة على هذا الشأن.

٣) كما أفاد أفراد العينة أن أقل برامج الدراسات العليا تحققاً – بدرجة ضعيفة – تركزت في المحور الرابع من الاستبانة، والخاص بالتسهيلات الإدارية والمادية التي يقدمها القسم، بالإضافة إلى عبارة واحدة من المحور الثالث، والخاص بأدوار أعضاء هيئة التدريس. وتمثلت هذه البرامج فيما يلي:

- توجد بالقسم ضوابط محددة لتعيين الإشراف على الأطروحات العلمية (٢,٥٧).
- يوظف أعضاء هيئة التدريس التقنيات الحديثة في عرض وتدريس برامج الدراسات العليا (٢,٥٤).
- يعقد القسم اجتماعات لتعريف الطلبة بالأمور الأكاديمية والإدارية (٢,٤٦).
- تتوفر التقنيات التعليمية الحديثة اللازمة للتدريس ببرامج الدراسات العليا (٢,٢٩).
- توجد بالقسم خريطة بحثية لمجالات وموضوعات الأطروحات العلمية (٢,٢٩).
- يوجد بالقسم دليل إرشادي لكيفية إعداد البحث وإخراجه (٢,٢٢).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج المقابلة من حيث أن أكثر نقاط الضعف في برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة تتمثل في: ضعف بعض أعضاء هيئة التدريس من الناحية البحثية ومن ثم ضعف الاستفادة منهم، قلة الاهتمام بالتدريب على تصميم أدوات البحث العلمي، عدم توافق أعضاء القسم على مدرسة علمية أو توجه منهجي معين، عدم وجود أدلة توضيحية ومحددة بالقسم تخص البحث العلمي، عدم توظيف التقنية الحديثة في مجال التدريس والإشراف والبحث، تهميش دور الطالب في الأمور الخاصة بالبحث والإشراف. ويؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه كل من دراسة عسيري (٢٠١٢م) التي أظهرت أن طلاب قسم التربية الإسلامية بالدراسات العليا تتحقق لديهم صعوبات البحث العلمي المنهجية والإحصائية أكثر من غيرهم، ودراسة الحارثي (٢٠٠٩م) التي أوضحت أن طلاب قسم التربية الإسلامية بالدراسات العليا هم الأقل تمكناً في المعارف الأساسية الخاصة بإعداد خطة البحوث التربوية، ودراسة العريني (٢٠٠٩م) التي بينت عدم رضا الدارسات عن الإشراف الأكاديمي، وعن استخدام التقنيات في البرنامج. أما نتيجة: ضعف اهتمام القسم بالأمور الأكاديمية والإدارية للطلبة، فتختلف مع دراسة الرزقي (١٤٣٤هـ) التي أوضحت أن طلاب الدراسات العليا التربوية بالجامعات السعودية يمارسون الحرية الأكاديمية ومهارات الاتصال واتخاذ القرار بدرجة متوسطة.

٤) أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة مجملة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهم على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية، ما عدا:

- المحور الأول (درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا)، حيث وُجدت فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – في

اتجاه الذكور. ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى التخصص الشرعي لمعظم أعضاء هيئة التدريس، والتميز البحثي لكثير من الأعضاء سواء ممن ابتعثوا وحصلوا على الدكتوراه من الخارج أو ممن اُستقطبوا من الجامعات العربية الأخرى، وعلاقات بعضهم الجيدة سواء في النواحي الإدارية على مستوى الجامعة أم في النواحي الخدمية على مستوى المجتمع، كل ذلك كان له الأثر في تحقيق أهداف الدراسات العليا بالقسم – لدى أفراد العينة من الذكور – وخاصة: العناية بالدراسات الإسلامية والعربية، والتأصيل الإسلامي للنظريات والممارسات التربوية، وإثراء البحوث العلمية المتخصصة في التربية الإسلامية.

- المحور الثاني (درجة أهمية المقررات الدراسية من حيث ارتباطها بالتخصص، ودرجة الاستفادة منها في الرسالة العلمية)، حيث وُجدت فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – في اتجاه الذين التحقوا بالدراسة الانتظامية. ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة قبول الطلبة في الدراسة الانتظامية من حيث: كونهم الأكثر تفوقاً في المعدل التراكمي، اشتراط التفرغ العلمي لهم، قلة أعداد المقبولين منهم في المجموعة الواحدة، كل ذلك كان له دوراً كبيراً في إفادتهم علمياً وبحثياً خاصة وأن عددهم القليل – عن غيرهم – يسمح بفرص أكبر للحوار والمناقشة والتحليل والاستنباط، ومن ثم إشباع اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم في مجال التخصص، والاستفادة من ذلك عند إعداد الرسالة العلمية.

- المحور الثالث (درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم)، حيث وُجدت فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – في اتجاه المقبولين عام ١٤٣١هـ. وربما يعود ذلك إلى أن الباحث قد قام بتدريس مادة أو أكثر من المقررات المرتبطة بمنهجية البحث في التربية الإسلامية لجميع طلبة هذه الدفعة – تقريباً – وعلى مستوى كل متغيرات الدراسة في العام الجامعي ١٤٣٣/٣٢هـ، فضلاً عن

أنه كان المرشد الأكاديمي للقسم، وأمين مجلس القسم، وعضواً في اللجنة العلمية للموضوعات البحثية، وعضواً في لجنة توصيف المقررات، مما يعني أن طلبة هذه الدفعة وجدت تسهيلات كثيرة خاصة فيما يتعلق بأبحاثهم حيث كان إنجاز خطة البحث – بعد تقويمها من قبل طلبة الدفعة كلها – مطلباً أساسياً للنجاح في هذا المقرر. هذا فضلاً عما كان يستدعيه هذا التكليف – الذي يُخصص له معظم الدرجات – من منح الوقت الكافي لتخطيط البحث وإنجازه بصورة جيدة، التوجيه لبعض مصادر البحث ومراجعه. أما تدريس المقرر وتقويمه فكان يغلب عليه الجانب التطبيقي، وذلك من خلال الاعتماد على المناقشة والحوار والتحليل والنقد عند طرح الموضوعات، توظيف المادة العلمية في تسجيل الموضوعات البحثية، ثم ربط ذلك كله بأساليب التقويم في الاختبارات التحريرية التي تعتمد في جزء منها على الربط والتحليل والنقد والاستنتاج، وفي جزء آخر منها على الأسئلة الموضوعية.

- المحور الرابع (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية)، حيث وُجدت فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – في اتجاه ذوي التخصص العلمي. ولعل هذه النتيجة طبيعية من وجهة نظر الطلبة ذوي التخصص العلمي في مرحلة البكالوريوس؛ فبعد خبراتهم في المعامل وإجراء التجارب في ضوء قوانين محددة والاهتمام بالنواحي التطبيقية والتقنية التحقوا بتخصص يخالف طبيعة ما درسوا قبل التحاقهم بالدراسات العليا من حيث التركيز على التنظير والتأصيل من ناحية، وقلة الاهتمام بالتدريب العملي كما اتضح من نتائج المقابلة من ناحية أخرى، فضلاً عن ضعف وجود ضوابط محددة لتعيين الإشراف على الأطروحات العلمية، ندرة توفر وتوظيف التقنيات الحديثة في التدريس، ترك المجال للطلبة كي يختاروا موضوعاتهم البحثية وإخراجها في الصورة

النهائيـة دون وجـود خـرائط بحثيـة أو أدلـة إرشـادية تـوجههم فـي ذلـك، الأمـر الـذي أثـر عليهم أكثر من تأثيره على التخصصات الأدبية بصفة عامة والتخصصات الشرعية بصفة خاصة.

- المحور الخامس (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها)، حيث وُجدت فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – في اتجاه المقبولين عام ١٤٣١هـ. ولعل تفسير ذلك يرتبط أيضاً بما ذُكر في المحور الثالث سابقاً.

أما عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة على باقي محاور الاستبانة، فهذا يؤكد وجود علاقة تساوٍ في استجابات أفراد العينة – حسب متغيرات الدراسة – على معظم محاور الاستبانة، ولعل ذلك يعزى – في ضوء ما تم تحليله من نتائج المقابلة الشخصية – إلى أسباب عديدة، أهمها: ثبات أهداف الدراسات العليا عامة وعلى مستوى القسم خاصة وضعف مواكبتها لمتغيرات العصر، تماثل البرامج وثبات الخطة الدراسية للدراسات العليا على ما هي عليه دون الأخذ بتصورات الخبراء ولا الطلبة في تطويرها، التزام معظم أعضاء وعضوات القسم بتدريس مقررات معينة وتوصيفات ثابتة من مراجع محددة وباستراتيجيات تعلم وتعليم وأساليب تقويم تقليدية، الأمر الذي أسهم في وجود مخرجات تعلم شبه متقاربة سواء في المعدل أم البحث. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مظلوم وخلف (٢٠٠٧م) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة على معظم محاور استبانة تقويم الدراسات العليا.

**توصيات الدراسة:**

في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة – وخاصة ما يتعلق بمقترحات تحسين وتطوير برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة – توصى الدراسة بما يلي:

- التأكيد على الاهتمام بالتراث الإسلامي والعربي، تحليلاً وتحقيقاً وتأصيلاً وتوجيهاً وللإفادة منه في مواكبة تطورات العصر العلمية والتقنية.

- ضرورة تعديل خطة الدراسات العليا بالقسم وتطوير مساراتها على أن تكون الساعات التدريسية لمتطلبات التخصص الدقيق – على المستويين النظري والتطبيقي – هي الأكثر، ثم متطلبات القسم، مع عدم أخذ متطلب آخر سواء أكان متطلب كلية أم متطلبا اختيارياً إلا إذا كان بهدف إكساب الطلبة القدرات والمهارات البحثية مع ترسيخها لديهم دون تكرار أو تداخل في البرامج.

- إثراء برامج الدراسات العليا بمقررات وأنشطة تربط الجانب المعرفي بالجانب العملي التطبيقي، وخاصة في مجالات: تخطيط البحث العلمي وتصميم أدواته، مهارات البحث عن مصادر المعلومات عبر الإنترنت، تقنيات التعليم وتوظيفها في التدريس والبحث وخدمة المجتمع، TOEFL، SPSS.

- اعتماد مقررات الدراسات العليا على موضوعات بحثية، لا تلقينية، ولا تعتمد على مراجع محددة، ولا ينحصر تدريسها على أعضاء معينين، بل لا بد من إشراك الطلبة في إعداد المقررات المرتكزة على التعلم الذاتي، والتفكير التحليلي الناقد، والتدريب الميداني.

- ربط الخطط الدراسية بمراحل الدراسات العليا في القسم بأهداف الدراسات العليا في الجامعات السعودية عموماً، والأهداف المدرجة في أداة الدراسة خصوصاً.

- وضع خرائط بحثية – تتجدد دورياً – بهدف حصر وصياغة موضوعات الرسائل العلمية ومجالات تطبيقها حسب أولوياتها، وبما يتوافق مع متطلبات واحتياجات وخصوصية القسم والمجتمع المسلم، فضلاً عن تشجيع الباحثين على المبادرات ذات الأصالة والابتكار.

- وضع أدلة منهجية إرشادية متطورة باستمرار لتوجيه البحث العلمي وإخراجه بشكل توافقي.

- دعم الهيكل الأكاديمي والإداري بمختلف الكفاءات العلمية التي تسهم في إثراء الجانب القيمي والفكري والتنظيمي.

- التحفيز المعنوي والمادي لتفعيل دور عضو هيئة التدريس في التدريس والبحث والإرشاد والإشراف وخدمة المجتمع وتبادل الخبرات في هذه المجالات، مع ربط التجديد أو التمديد أو التعاقد معه على أساس ذلك.

- تيسير وتسريع الإجراءات الإدارية المتعلقة بالطلبة بدءاً من قبولهم وحتى حصولهم على وثائق التخرج، وذلك من خلال اعتماد التوقيع والأرشفة الإلكترونية.

- توفير كافة التسهيلات المادية المرتبطة بالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، مثل: تزويد قاعات الدراسة والمناقشات والدورات والمكتبات بالتقنيات العصرية والمصادر التراثية والمراجع الحديثة وغير ذلك من تجهيزات ومستلزمات مع إتاحتها إلكترونياً على مدار الساعة.

- إنشاء دورية علمية لكل كلية، أو في التخصص الدقيق على مستوى كل الجامعات الإسلامية والعربية، تختص بنشر وعرض الأبحاث وملخصات الرسائل العلمية وسائر المؤلفات المحكمة لكل من أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا.

- إنشاء مركز للاستشارات والمساعدات البحثية لطلبة الدراسات العليا بكل كلية – على الأقل – تكون مهمته التدريب والتوجيه والإرشاد والإعداد، خاصة فيما يتعلق بتصميم أدوات البحث وتحكيمها وتحليلها إحصائياً والترجمة وغير ذلك من نواحي الإخراج اللغوي والفني.

- إتاحة الحرية الأكاديمية لطلبة الدراسات العليا – من خلال الاجتماعات الدورية مع إدارة القسم – لإبداء آرائهم حول كل ما يرتبط بواقع مسيرتهم العلمية في القسم، مع الخروج بتصورات منطقية لحل مشكلاتهم وتحسين واقعهم.

- إعادة النظر في اللوائح المنظمة للدراسات العيا من حيث: قبول الطلبة المؤهلين، والتوازن بين أصالة الخطط الدراسية لمختلف المسارات وحداثتها، وآليات تسجيل الخطط البحثية، وضوابط مناقشة الرسائل العلمية وإجازتها، وطبيعة العلاقات الأكاديمية التشاركية بين منظمات التعليم العالي، وغير ذلك مما يسهم في تحقيق أهداف المجتمع المنشودة.

واستكمالاً لهذا المسار، وفي ضوء ما اقتصرت عليه حدود الدراسة الموضوعية والبشرية – وحتى يتصف التقويم بالشمولية، كي يتم التطوير على رؤى متكاملة – يوصي الباحث بإجراء دراسات عن:

- تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

- دراسة تقويمية لمخرجات (الطلبة – الأبحاث العلمية – خدمة المجتمع) قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى في ضوء أهداف الدراسات العليا من وجهة نظر المستفيدين منها.

- دراسة تقويمية لواقع الإشراف على الرسائل العلمية بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

- مشكلات طلبة الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى وسبل علاجها.

- تصور مقترح لتفعيل دور الإرشاد العلمي في تحسين المخرجات البحثية لقسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى.

- سيناريوهات مقترحة لتطوير منظومة الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى.

* * *

## مراجع الدراسة:

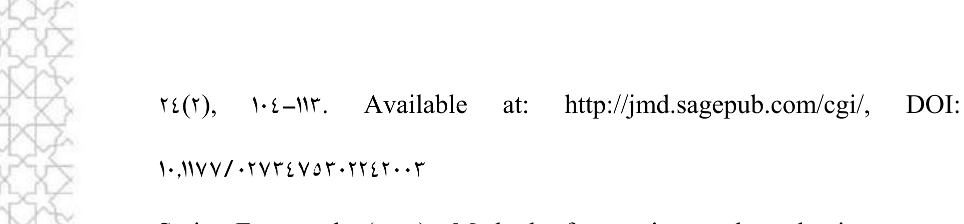

- ابن منظور، محمد بن مكرم (١٩٩٠م). لسان العرب. ج١٢. بيروت: دار صادر.
- أبو الوفا، جمال محمد، وتوفيق، صلاح الدين محمد (١٩٩٥م، ديسمبر). الدراسات العليا بكلية التربية ببنها (دراسة حالة). المؤتمر السنوي الثاني عشر لقسم أصول التربية ( التربويون في مصر: الإنجازات – العقبات – الطموحات). كلية التربية – جامعة المنصورة.
- أبو دقة، سناء إبراهيم، واللولو، فتحية صبحي (٢٠٠٧م، يناير). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١(١٥)، ٤٦٥ – ٥٠٤.
- أحمد، كامل عبد الناصر (١٩٩٧م، مارس). أهمية توجيه الدراسات العليا بالجامعات ومراكز البحوث فى حل مشاكل التنمية. ندوة الدراسات العليا والبحوث لخدمة التنمية فى جنوب الوادى، جامعة أسيوط.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٠٠هـ). صحيح البخاري. تحقيق: محب الدين الخطيب. القاهرة: المكتبة السلفية.
- جامعة الملك عبد العزيز (٢٠٠١م، إبريل). توصيات ندوة "الدراسات العليا بالجامعات السعودية – توجهات مستقبلية". مركز المؤتمرات بجامعة الملك عبد العزيز. Retrieved at: ١٥–٦–٢٠١٤ from: http://www.uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol١٣/t٠٢.htm
- الحارثي، فيصل علي خضران (٢٠٠٩م). مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى من المعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث التربوية. رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة أم القرى.

- حامد، محمد عبد السلام، وسليم، حسن مختار (١٩٩٣م). بعض مشكلات نظام التعليم بالدبلومات العامة والخاصة بكلية التربية جامعة الأزهر وعلاقتها بكفاءته الداخلية. مجلة التربية، كلية التربية – جامعة الأزهر، ٣٦.
- حسان، حسن محمد (١٩٨٦م). واقع الكفاية الداخلية الكمية للدراسات العليا بكلية التربية جامعة أم القرى: دراسة تحليلية. الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، مج ١١، ١٢. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسانين، السيد حسن (١٩٩٣م، يولية). الجامعات المصرية بين الواقع والمستقبل. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة، ١ (١).
- الحولي، عليان عبد الله، وأبو دقة، سناء إبراهيم (٢٠٠٤م، يونيو). تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهه نظر الخريجين. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ٢ (١٢)، ٣٩١– ٤٢٤.
- الرزقي، معيض زيدي محمد (١٤٣٤هـ) الحرية الأكاديمية وعلاقتها بمهارات الاتصال واتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات السعودية. رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة أم القرى.
- زويل، أحمد (٢٠٠٥م). معوقات البحث العلمي العربي. لقاء خاص لقناة الجزيرة. متاح بتاريخ ٢٠١٤/٦/١٧ على: http://www.aljazeera.net/NR/exeres/٦F٣E٩٦E٠-BA٢٨–٤B١D-BE٢٨–٨ED٣٧E٥٠٨٦B.htm
- السبع، سعاد سالم؛ غالب، أحمد حسان؛ وعبده، سماح عبد الوهاب (٢٠١٠م). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٥ (٣)، ٩٦ –١٣٠.

- صالح، نجوى فوزي، وصبيح، لينا زياد (٢٠٠٨م، يناير). تقويم برنامج تربية الطفل بكلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية من وجهة نظر الطالبات الخريجات. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١ (١٦)، ٤٧٣ - ٥٠٣.
- العتيبي، خالد عبد الله (٢٠٠٠م). تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية. المملكة العربية السعودية: المطابع الوطنية الحديثة.
- العريني، أحمد محمد (٢٠٠٩م، إبريل). تقويم برنامج الماجستير في قسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسات: دراسة تطبيقية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٣٩(٣)، ٩٩ – ١٣٩.
- عسيري، عبدالله على إبراهيم (٢٠١٢م). صعوبات البحث العلمي (المنهجية /الإحصائية) لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة ام القرى: دراسة مسحية. رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة أم القرى.
- عطية، محمد عبد الرؤف (٢٠١٠م). تحليل المضمون بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مؤسسة طيبة للطبع والنشر.
- عيسى، محمد أحمد، وأبو المعاطي، وليد محمد (٢٠١١م، يناير). تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، مصر، ع ١٩، ١ – ٤٤.
- غنايم، مهني محمد إبراهيم (٢٠٠٠م، إبريل). الدراسات العليا: الواقع ومتطلبات التطور. مؤتمر جامعة أسيوط "الدراسات العليا والبحوث في الألفية الثالثة"، أسيوط.
- لال، يحيى زكريا (١٩٩٩م). برامج التأهيل العالي: هل أدت الغرض؟ الرضا عن الدراسة في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلاب والطالبات في بعض الجامعات السعودية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربي، ٣٥، ٥ – ٢٨.

- قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية (١٩٩١م). مادة (٩٢). ط ١٦ المعدلة. القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- اللجنة الدائمة للإرشاد الأكاديمي بكلية التربية (١٤٢٩/٢٨هـ). دليل الإرشاد الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا. وكالة كلية التربية للدراسات العليا، جامعة أم القرى.
- مظلوم، حسين جدوع، وخلف، كريم بلاسم (٢٠٠٧م). تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية من وجهة نظر الطلبة. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، ٣، ٤ (٦)، ٢٨٣–٣٠٩.
- المنيع، محمد (١٩٩١م). تطوير الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية،٣، ٢٢٧ –٢٥٨.
- موقع قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى، متاح بتاريخ ٢٠١٥/١/١٦م على: https://uqu.edu.sa/education
- نصر، سعاد محمد (٢٠٠٤م). التخطيط لتطوير بعض برامج الدراسات العليا بكليات التربية. رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة الزقازيق.
- نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه (١٤٢٨هـ – ٢٠٠٧م). ط٣. أمانة مجلس التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
- هلالي، ممدوح مسعد (٢٠٠٥م). استثمار برامج الدراسات العليا التربوية فى ظل تحديات العولمة (تصور مقترح). رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة الأزهر.
- Abduldayem, M. A. (١٩٩٣, June). Higher education in the Arab region and its role in development of human resources “an analytic study”. Conference of higher education and work force development, Saratoga Springs, New York.

- Attia, M. A. (٢٠١٤, March). Postgraduate Students' Perceptions Toward Online Assessment: The Case of the Faculty of Education, Umm Al-Qura University, in Alexander W. Wiseman, Naif H. Alromi, Saleh Alshumrani (ed.). Education for a Knowledge Society in Arabian Gulf Countries (International Perspectives on Education and Society, Volume ٢٤), Emerald Group Publishing Limited, pp.١٥١–١٧٣. Available at: http://www.emeraldinsight.com/books.htm?issn=١٤٧٩-٣٦٧٩&volume=٢٤
- Bernheim, C. T. & Chaui,M. S. (٢٠٠٣,Dec.). Challenges of the university in the knowledge society, five years after the world conference on higher education. A paper presented for the UNESCO forum regional scientific committee for Latin America and the Caribbean, Paris. pp. ١–٢٢.
- Dizon, F. R.; Sagun, K. A.; & Alfiler-Macalalad, A. P. (٢٠١١). Quo vadis? LIS postgraduate education in the Philippines. Education for Information, ٢٨, ٢٢٧–٢٣١. DOI ١٠.٣٢٣٣/EFI–٢٠١٠–٠٩٠٤.
- Good, C.V. (١٩٧٣). Dictionary of Education, ٣rd Ed. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Jepsen, D. M. & Varhegyi, M. M. (٢٠١١, Dec.). Awareness, knowledge and intentions for postgraduate study. Journal of Higher Education Policy and Management, ٣٣(٦), ٦٠٥–٦١٧.
- Laverie, D. A. (٢٠٠٢, August). Improving Teaching through Improving Evaluation: A Guide to Course Portfolios. Journal of Marketing Education,


٢٤(٢), ١٠٤–١١٣. Available at: http://jmd.sagepub.com/cgi/, DOI: ١٠,١١٧٧/٠٢٧٣٤٧٥٣٠٢٢٤٢٠٠٣

- Saris, E., et al. (٢٠٠٤). Methods for testing and evaluating survey questionnaires. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sonsp.

* * *

- Mazhloom, H., & Khalaf, K. (2007). Evaluating graduate programs in the University of Qadisiyah from the students' viewpoint. *Journal of Al-Qadisiyah in Arts and Educational Science, 3, 4* (6), 283-309.

- NaSr, S. (2004). *Planning for the development of some graduate programs at the Faculties of Education* (Master's thesis). Faculty of Education, Zagazig University.

- Saalih, N., & SabeeH, L. (2008). Evaluation of the child education program at the Community College of Applied Science and Technology from the viewpoints of graduate students. *Islamic University Journal -Human Studies Series, 1* (16), 473-503.

- The Standing Committee of Academic Advising at the Faculty of Education (28/1429). *Academic Advising guide for graduate students*. Faculty of Education vice-deanship for Graduate Studies, Umm Al-Qura University.

- *Universities' bylaws and its execution plan* (16th ed). (1991). Article (92). Cairo: Al-Amiria Printing House.

- Zuwayl, A. (2005). *Obstacles to Arabic scientific research* (An exclusive interview with Al-Jazeera Channel). Available on 17/06/2014 at: http://www.aljazeera.net/NR/exeres/6F3E96E0-BA28-4B1D-BE28-8ED37E5086B.htm

* * *

▪ Haamid, M., & Saleem, H. (1993). Some of the education system problems of public and private diplomas at Al-Azhar University in the Faculty of Education, and its relationship with the education system internal competence. *Journal of Education*, *36*.

▪ Hassaan, H. (1986). *The realities of the internal quantitative sufficiency for graduate studies at the Faculty of Education in the University of Umm Al-Qura: An analytical study.* Cairo: Daar Al-Fikr Al-Arabi.

▪ Hassaaneen, A. (1993). Egyptian universities between the realities and the future. *Journal of Educational Sciences, 1* (1).

▪ *Higher education and universities council regulations and bylaws* (3rd ed.). *(1428 --2007)*. Secretariat of Higher Education Council, Saudi Arabia.

▪ Hilaali, M. (2005). *Investment of graduate educational programs in light of globalization challenges: A Preleminary proposal* (Doctoral dissertation). College of Education, Al-Azhar University.

▪ Ibn Manzhoor, M. (1990). *Lisaan Al-Arab*. Beirut: Daar Saadir.

▪ King Abdul Aziz University (2001). The recommendations of the seminar "Graduate Studies at Saudi Universities: Future Directions." Conferences Center at King Abdul Aziz University. Retrieved at: 15-6-2014 from: http://www.uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol13/t02.htm

▪ Laal, Y. (1999). Higher qualification programs: Did they achieve their purpose? Satisfaction with studying in graduate programs from the students' viewpoints in some Saudi universities. *Journal of the Association of Arab Universities, General Secretariat of the Associate of Arab Universities, 35*, 5-28.

- Al-Manee`, M. (1991). Development of graduate studies at King Saud University through analyzing some student records. *Journal of King Saud University -Educational Sciences, 3*, 227-258.

- Al-Orayni, A. (2009). Evaluation of the master's program at the Department of Education in the Faculty of Social Sciences at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from the perspective of female students: An applied study. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 139* (3) 99-139.

- Al-Otaybi, Kh. (2000). *Evaluation of graduate studies programs in Saudi universities*. Saudi Arabia: Modern National Printing Press.

- Al-Rizqee, M. (1434). *Academic freedom and its relationship with communication and decision-making skills among graduate students in the colleges of education at Saudi universities* (Doctoral dissertation). Umm Al-Qura University.

- Al-Sib`, S., Ghaalib, A., & Abduh, S. (2010). Evaluating the preparation program of Arabic language teachers at the Faculty of Education in the University of Sanaa in light of total quality standards. *Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, 5* (3), 96-130.

- Aseeri, A. (2012). *Difficulties (methodological / statistical) of scientific research among graduate students at the Faculty of Education at the University of Umm Al-Qura: A survey study* (Master's thesis). Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

- Ghanaayim, M. (2000). *Graduate Studies: Realities and requirements of development* (A paper presented at Assiut University Conference "Graduate Studies and Researches in the Third Millennium"). Assiut.

## List of References:


- Abu al-Wafaa', J., & Tawfeeq, S. (1995). *Postgraduate studies at the Faculty of Education in Benha*: A case study (A paper presented at the twelfth Annual Conference of the Department of Foundations of Education "Educators in Egypt: Achievements – Obstacles – Ambitions"). College of Education - Mansoura University.

- Abu Daqqah, S., & Al-Loolloo, F. (2007). An evaluative study of the teacher preparation program at the Faculty of Education in the Islamic University in Gaza. *Islamic University Journal -Human Studies Series, 1* (15), 465-504.

- AHmad, K. (1997). *The importance of designing graduate studies at universities and research centers to solve development problems* (A paper presented at the graduate studies and research seminar for serving development in the South Valley), Assiut University.

- Al-Bukhaari, M. (1400). *SaHeeH Al-Bukhaari*. M. Al-KhaTeeb (Ed.). Cairo: Al-Maktabah Al-Salafiyyah.

- Al-Haarthi, F. (2009). *The extent to which graduate students of the Faculty of Education at the University of Umm Al-Qura have good command of basic knowledge in preparing educational research plan* (Master's thesis). Umm Al-Qura University.

- Al-Hooli, U., & Abu Daqqah, S. (2004). Evaluating graduate studies programs in the Islamic University of Gaza from the viewpoint of the graduates. *Islamic University Journal -Human Studies Series, 2* (12), 391-424.

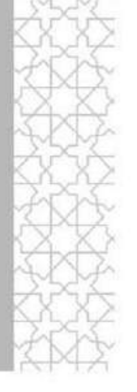
Evaluation of Higher Studies Programs of the Islamic and Comparative Education Department at Umm Al-Qura University from the Postgraduates' Viewpoint

**Dr. MuHammad Abdulra'oof ATiyyah Al-Sayyid**
Associate Professor- Fundamentals of Islamic Education
Umm Al-Qura University & Al-Azhar University

**Abstract:**

Evaluation is the means that is used to assessthe reality of any system and theextent to which its programs achieve its goals; and this is the basis for taking the necessary decisions todevelop efficiency and increaseeffectiveness.This study aims to evaluate higher studies programs of the Department of Islamic and Comparative Education in the College of Education from the viewpoint of graduate students. To achieve this aim, the researcher uses the descriptive survey method through a questionnaire addressed to all male and female graduate students of the department from the last three classes who finished their master's and doctorate's programs. Moreover, the researcher has conducted interviews with some of the graduate students.

Among the most important findings of the study is that the courses offered by the department of Comparative and Islamic Education for graduate studies are important and are highly relevant to the specialization (4.02). These courses also benefit the members of the sample significantly in their dissertations (3.61). Another important finding of the study is that thegraduate studies system achieves its projectedlearning outcomes moderately (3.34). The findings also show that faculty perform their assigned duties moderately (3.33). Moreover, the programs offered by the department achieve the objectives of graduate studies moderately (3.14). Finally, the graduate studies system provides administrative and material facilities moderately (2.84).



# دراسة لبعض أنماط الإشراف التربوي الحديثة كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالدافعية الذاتية لديهم


**د. عادل عبد المعطي الأبيض**
قسم علم النفس التعليمي
كلية التربية والآداب - جامعة الحدود الشمالية
كلية التربية – جامعة الأزهر بالقاهرة

**د. سعود بن حبيب الرويلي**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية والآداب
جامعة الحدود الشمالية



# دراسة لبعض أنماط الإشراف التربوي الحديثة كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالدافعية الذاتية لديهم

د. عادل عبد المعطي الأبيض
قسم علم النفس التعليمي
كلية التربية والآداب – جامعة الحدود الشمالية
كلية التربية – جامعة الأزهر بالقاهرة

د. سعود بن حبيب الرويلي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية والآداب
جامعة الحدود الشمالية

**ملخص البحث:**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة بعض أنماط الإشراف التربوي كما يدركها المعلمون بأبعاد الدافعية الذاتية لديهم، و الفروق بين متوسطات استجابة العينة لأنماط الإشراف وأبعاد الدافعية الذاتية للمعلم والتي تعزى لمتغيري المرحلة والتخصص، والتنبؤ بأبعاد الدافعية الذاتية بأنماط الإشراف التربوي ، وأكثر أنماط الإشراف التربوي إسهاما في التنبؤ بالدافعية الذاتية ،وتكونت العينة من (٢٨٩) من المعلمين في مدينة عرعر ، واستخدم الباحثان استبيان أنماط الإشراف التربوي ، ومقياس الدافعية الذاتية، وأشارت النتائج الى: وجود علاقة بين كل نمطي الإشراف بالأهداف و الإشراف العيادي وكل من بعدي(الاستمتاع بالعمل، والثقة بالنفس ) والدرجة الكلية للدافعية الذاتية ، و عدم وجود علاقة بين نمطي الإشراف بالأهداف و الإشراف العيادي وبعد المثابرة ) ، ووجود علاقة بين نمط الإشراف التطوري وكل من أبعاد الدافعية الذاتية ( المثابرة ، الاستمتاع بالعمل ، الثقة بالنفس )، والدرجة الكلية ، وكذلك وجود فروق في أنماط الإشراف التربوي الثلاثة لصالح معلمي المرحلة الثانوية ومعلمي التخصص العلمي،ووجود فروق لصالح بعد الثقة بالنفس ، والدرجة الكلية للدافعية الذاتية لصالح معلمي المرحلة الثانوية، وعدم وجود فروق في بعدي المثابرة ، والاستمتاع بالعمل،ووجود فروق لصالح بعدي المثابرة والدرجة الكلية للدافعية الذاتية،لصالح معلمي التخصص الأدبي، وعدم وجود فروق في بعدي الاستمتاع بالعمل والثقة بالنفس،وفاعلية أنماط الأشراف التربوي في التنبؤ بالدافعية الذاتية وأبعادها لدي المعلمين، والإشراف التطوري أكثر الأنماط إسهاما في التنبؤ.

**الكلمات المفتاحية:** أنماط الإشراف التربوي – الدافعية الذاتية –الدافعية – المشرف التربوي– المعلم



**المقدمة:**

لاشـك فـي أن ممارسـة المـشرفين التربـويين للأنمـاط الحديثـة للإشـراف التربـوي الهـدف منهـا رفـع مـستوى المعلمـين مـن الناحيـة المهنيـة، ومـساعدتهم فـي حـل مـشكلاتهم، حتـى يـستطيع كـل مـنهم تحـسين أدائـه التربـوي فـي ضـوء المتغيـرات الحديثـة، ومـن ناحيـة أخـرى تمثـل الدافعيـة الذاتيـة للمعلـم الـدور الأكبـر فـي العمليـة التعليميـة، وكلمـا كانـت الدافعيـة الذاتيـة للمعلـم كبيـرة، كلمـا زادت فاعليـة العمليـة التعليمية، وكلما نقصت الدافعية الذاتية للمعلم، أثرت بالسلب على طلابه وعلى العملية التعليمية عامة.

ومن جهة أخرى يعد الإشراف التربوي وظيفـة ذات أهمية بالغة في النظام التربـوي وخاصة في العقود الأخيرة، حيث يرى وكيل (٢٠١٣، ص٢) أن الحاجة إلى الأشراف التربوي ازدادت في ظل معاناة بعض المعلمين من الضعف في مادة التخصص، وإدارة الصف، وضعف التأهيل المهني للمعلم، والتطور المستمر في المناهج والتقنيات التعليمية، وفي ميادين المعـارف والعلـوم المختلفـة والتقنيـات التعليميـة، أضف إلـى ذلـك تركيـز التربيـة الحديثـة علـى جـودة التـدريس والعمليـة التعليميـة، وهـو مـا يتطلـب وجـود دعـم مباشـر ومـستمر للمعلـم لمواجهـة المـشكلات الناشـئة عـن هـذه التغيـرات والتكيـف معهـا، والعمل على تحسين جودة أدائه وتطوير نموه المهني.

وانطلاقـا من ذلـك ذكر عبد السلام ( ٢٠٠٧، ص١٥) بأنـه قـد حـدث تطور لمفهـوم الإشراف التربوي وأنماطه، حيث تميز المفهوم الجديد بأنه مفهـوم يحترم الاختلاف في الآراء، وذلـك بعـد أن كـان الإشـراف مقـصورا علـى معاونـة المعلمـين وتطـوير أسـاليب التدريس ووسائل التعليم في غرفة الصف، وأصبح يعنى بتطور الموقف التعليمي بجميع

عناصره، فلذلك ظهرت أنماط الإشراف الحديثة، بهدف إحداث التغير الايجابي في كل عناصره.

ومن المعلوم أن وجود الدافع الذاتي للمعلم يسهم إيجابا في نجاح عمل المشرف التربوي وكذلك قد يكون الأداء الناجح للمشرف التربوي عامل ايجابي في تعزيز الدافع الذاتي للمعلم.

ولقد توصلت العديد من الدراسات مثل دراسة جوردن Gordon(٢٠٠٠) ودراسة عقيلات (٢٠٠٢)، ودراسة اللوح (٢٠١١) ودراسة شاهين (٢٠١٠)إلى أن استخدام المشرفيين التربويين للأنماط الحديثة للإشراف التربوي، أدت إلى تحسين الممارسات التدريسية لديهم.

ويلعب مفهوم الدافعية دوراً هاماً في الحياة النفسية حيث يمكن النظر إليه على أنه مفهوم مركب يطلق للدلالة على العلاقة بين الكائن الحي والبيئة، ولا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يستدل عليه من تتابعات السلوك الموجهة نحو أهداف معينة، كما يستدل عليه من الحاجة الناشئة من توتر الفرد نتيجة عدم إشباعه لهذه الحاجة وبالتالي يصبح الدافع عبارة عن هدف يعمل الإنسان على تحقيقه ( أحمد ،٢٠٠٣، ص٢).

ويمكن القول بأن زيادة الدافع تساهم بشكل كبير في أداء أفضل، وهنا يرى أبو حطب وصادق (١٩٩٤، ص٣٤) أن ذوي الحاجة إلى الانجاز العالي لا تتيسر استثارة دوافعهم بالجوائز والمكافآت الخارجية، بل يؤدون أفضل حين يحصلون على بعض الرضا نتيجة لإنجاز العمل جيدا.

فالدافعية وفقا لما يراه أحمد ( ٢٠٠٣ ) " تعد عاملا أساسيا في عملية الابتكار، فالأشخاص المبتكرين يتميزون بدافعية ذاتية عالية ومثابرة في العمل، والاستمتاع بكل ما يقومون به من أعمال، والفرد المدفوع ذاتيا ينطلق من هدف داخلي، يظهر في الرغبة

في البحث والمعرفة والشعور بالسعادة في اكتشاف الوقائع، والفرد المدفوع خارجيا يقبل على العمل من أجل تحقيق مكاسب معينة، كالحصول على المكافآت أو تجنب العقاب". ص٤

ويشير كل من باندورا وشنك (١٩٨١ Bandura &Schunk، p٥٨٦) ، إلى أن الدافعية الذاتية لها أهمية كبيرة، حيث تسهم في عملية التعلم وذلك على المدى الطويل.

ولقد اهتم علماء علم النفس بمفهوم الدافعية الذاتية منذ فترة طويلة، حيث تشير الأبحاث إلى أن هذا المفهوم يعني الدافعية التي لا يمكن إرجاعها إلى حاجة بيولوجية أو عوامل خارجية، حيث اقترح وايت (١٩٥٩ white ، p٣٩٨)مفهوم دافعية الكفء، حيث إن هذه الدافعية تزيد باستمرار، وتستمد قوتها من الجهاز العصبي المركزي للفرد.

وحيث إن عمل المشرف التربوي مرتبط بتطوير أداء المعلم، ولتطوير أداء المعلم لابد من تطوير أداء المشرف وأنماط عمله، حيث ان عمل المشرف التربوي موجه في الاساس لمساعدة المعلم، والتقصير في اداء المشرف التربوي لدوره حتما سيؤثر في اداء المعلم وربما دافعية المعلم نحو العمل.

والمعلم من العناصر الهامة في منظومة التعليم، وعليه فإن الاهتمام به لم يعد مسألة تشغل بال العاملين في المجال التعليمي فقط، بل أصبح هم اجتماعي عام، حيث إن وجود دافعية ذاتية لديه للعمل وبذل الجهد في تعليم الطلاب أمر يهم كل فرد من أفراد المجتمعات بوجه عام، فلذلك الارتقاء به وبأنماط الإشراف التربوي التي تمارس عليه أمر هام لتقدم المجتمعات ورقي أبنائها، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة

**مشكلة الدراسة:**

إن نجاح عملية التعليم في مدارسنا تتوقف إلى حد كبير على وجود معلم يتميز بخصائص معينة، وبعدد من القدرات، ولديه دافعية ذاتية عالية تؤثر في تعامله مع طلابه، ،و يبذل الجهد إيمانا منه بأهمية مهنته في تربية أجيال المستقبل.

وتعد دراسة الجوانب النفسية والدافعية للمعلم من الوسائل التي تضاعف من فهمنا لشخصيته، لذا فالجوانب الشخصية التي تميز المعلم من أهم ما يشغل بال رجال التربية وعلم النفس في الوقت الراهن ،إذ أن هذه الجوانب وتلك الأبعاد تنعكس أثارها على عطاء المعلم وتحمسه لعمله، وقد تتأثر بتلك الجوانب أو الأبعاد الشخصية له بمستوى كفاءته، وبالوسط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه ( عبد المنعم، أبو زيد ،٢٠٠٧، ص٣٧٢)

ولاشك في أن تفعيل استخدام أنماط الإشراف التربوي تسهم بشكل ايجابي في تحسين الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين، وتؤثر في مشاركة المعلمين في اعتماد القرارات المتعلقة بعملهم وأرائهم، مما يساعد في تحسين العملية التعليمية ( صيام ،٢٠٠٧،ص ١٦)

ومع ذلك تشير العديد من الدراسات السابقة إلى وجود خلل في أداء المشرف التربوي لدوره وفق الاتجاهات الحديثة للإشراف مثل دراسة الراشد (١٩٩١م)، ودراسة تريزلين(٢٠٠٨) Treslan حيث أشارت إلى أن التحدي الذي يواجه عملية الإشراف التربوي يتمثل في تبني نمط إشراف ملائم، كما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى نتائج ايجابية لأداء المشرفين الذين تم تدريبهم على أنماط حديثة مثل دراسة جورودن(٢٠٠٠ ) Gordon، ودراسة عقيلات (٢٠٠٢)، ودراسة شديفات والقادري (٢٠٠٨ )، وكذلك أشارت

نتائج بعض الدراسات إلى أن الدافعية الذاتية لها تأثير فعال في تفوق المعلمين وعلى أدائهم مثل دراسة سليمان (٢٠١١).

ومن خلال استعراض الباحثين للدراسات السابقة، وجدا أن أكثر الدراسات التي أجريت في موضوع الدافعية الذاتية كانت العينة من الطلاب والطالبات، فلذلك هذه الدراسة ( في حدود علم الباحثين )هي أول دراسة تربط بين أنماط الإشراف التربوي الحديثة كما يدركها المعلمون والدافعية الذاتية لديهم.

**ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية :**

١- هل توجد علاقة ارتباطيه بين أنماط الإشراف التربوي الحديثة كما يدركها المعلمون(الإشراف بالأهداف – الإشراف الإكلينيكي – الإشراف التطوري) وأبعاد الدافعية الذاتية لديهم ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لأنماط الإشراف التربوي الحديثة تعزى لمتغيري المرحلة (ابتدائي – متوسط –ثانوي) والتخصص (أدبي – علمي)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لأبعاد الدافعية الذاتية تعزى لمتغيري المرحلة (ابتدائي – متوسط –ثانوي) والتخصص (أدبي – علمي)؟

٤- هل يمكن التنبؤ بأبعاد الدافعية الذاتية لدى المعلمين بمعلومية أنماط الإشراف التربوي الحديثة؟

٥- هل يوجد نمط من أنماط الإشراف التربوي الحديثة أكثر إسهاما في التنبؤ بأبعاد الدافعية الذاتية لدى المعلمين؟

**أهداف الدراسـة:**

تهدف الدراسـة إلى:

١- الكشف عن علاقة بعض أنماط الإشراف التربوي الحديثة (الإشـراف بالأهداف – الإشـراف الإكلينيكـي – الإشـراف التطوري) كما يدركها المعلمـون بأبعاد الدافعية الذاتية لديهم.

٢- الكشف عن الفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة لأنماط أنماط الإشـراف التربـوي والتي تعزى لمتغيري المرحلـة ( ابتدائي – متوسـط –ثانوي ) والتخصص ( أدبي – علمي ).

٣ –الكشف عن الفروق في متوسطات استجابات عينة الدراسة لأبعاد الدافعية الذاتيـة للمعلـم والتـي تعـزى لمتغيـري المرحلـة (ابتـدائي – متوسـط –ثـانوي) والتخصص (أدبي – علمي).

٤ – التنبـؤ بأبعـاد الدافعيـة الذاتيـة لـدى المعلمـين بمعلوميـة أنمـاط الإشـراف التربـوي الحديثة.

٥ – التعـرف علـى أكثـر أنمـاط الإشـراف التربـوي الحديثـة إسـهاما فـي التنبـؤ بأبعـاد الدافعية الذاتية لدى المعلمين.

**أهمية الدراسـة :**

تأتي أهمية الدراسـة في النقاط التالية :

١- الاسـتفادة مـن نتائج الدراسـة فـي تحسين ممارسـة المـشرف التربـوي، وتلافـي جوانب الضعف في عمله.

٢- تزويد القائمين على العملية التعليمية بنتائج الدراسـة للإسـهام في خدمة العملية التعليمية.

٣- التعرف على أكثر أنماط الإشراف التربوي تأثيرا في الدافعية الذاتية للمعلمين، وتبني مثل هذه الأنماط.

**حدود الدراسة :**

تتحدد الدراسة الحالية بالاتي:

١- **الحدود البشرية**: طبقت الدراسة على عينة من المعلمين بمدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية وذلك من عدة مدارس تابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة الحدود الشمالية.

٢- **الحدود الزمانية**: حيث أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٤-١٤٣٥هـ

٣- **الحدود الموضوعية**: وهي دراسة بعض أنماط الإشراف التربوي الحديثة (نمط الإشراف بالأهداف – نمط الإشراف الإكلينيكي – نمط الإشراف التطوري ) كما يدركها المعلمون، وعلاقتها بالدافعية الذاتية لديهم، وكذلك تتحدد بالأدوات المستخدمة في الدراسة وهي استبانه أنماط الإشراف التربوي الحديثة، ومقياس الدافعية الذاتية للمعلم ( من إعداد الباحثين )

**مصطلحات الدراسة :**

١- **أنماط الإشراف التربوي**

يعرف الباحثان أنماط الإشراف التربوي الحديثة المستخدمة في هذه الدراسة(إجرائيا ) من خلال العرض التالي :

- **نمط الإشراف بالأهداف**

نمط يعتمد على وضع أهداف العملية الإشرافية بصورة قابلة للقياس والتطبيق مشاركة بين المشرف التربوي والمعلم (وغيره من المعنيين بالعملية الإشرافية) ومن

ثم تقييم الاداء في ضوء النتائج المتوقعة، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في المقياس المعد لذلك.

- **نمط الإشراف الإكلينيكي**

يعرفه البابطين (٢٠٠٤) بأنه" أحد الأنماط الإشرافية التي تؤكد على المهارات التعليمية وطرق وأساليب التدريس، بهدف تحسين التعليم من خلال الملاحظة الصفية الفاعلة والمباشرة من قبل المشرف التربوي" ص ٣٠.

**ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه :**

نمط يهدف لتحسين أداء المعلم من خلال جمع المعلومات والأنشطة التي تجري داخل غرفة الصف، ومن ثم تحليلها وتفسيرها وصولا لتحسين تعلم الطالب، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في المقياس المعد لذلك

- **نمط الإشراف التطوري**

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: نمط يهتم بقياس مستوى التفكير التجريدي للمعلم، ويعتمد على دراسات نفسية لنظريات متعددة ويشجع على اختيار طريقة تسمح بأكبر تطور ممكن لكل معلم،ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في المقياس المعد لذلك.

٢- **الدافعية الذاتية**

يعرفها كل من روبرت وكارين (١٩٩٦) Robert & Karen بأنها "الإصرار المعرفي متمثلا في الميل أو الرغبة بالقيام بإتمام مهمة، أو بذل جهد ،أو أداء وظيفة ،أو عمل على أتم وجه".P.١٦٨

**ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها:**

أداء المعلم للأنشطة والمهام الموكلة إليه برغبة وبدافع داخلي، والمثابرة في استكمالها والاستمتاع بها، والتغلب على الصعوبات بكفاءة دون النظر إلى المقابل،

والرغبة في انجاز الأعمال صعبة، وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في المقياس المعد لذلك.

**أبعاد الدافعية الذاتية للمعلم (إجرائيا )**

**١- المثابرة**

حماس المعلم عند أداء أي عمل وبذل الجهد فيه بالرغم من وجود عقبات في طريقه

**٢- الاستمتاع بالعمل**

شعور المعلم بالرضا عما يؤديه من أعمال تتناسب مع إمكاناته دون النظر للمقابل.

**٣- الثقة بالنفس**

قدرة المعلم على التعبير عن أفكاره والتعامل مع المشكلات المدرسية بفاعلية دون تردد.

**الإطار النظري للدراسة**

**١- أنماط الإشراف التربوي :**

**١-١ مفهوم الإشراف التربوي:**

لقد مر مفهوم الإشراف التربوي خلال العقود الماضية بمراحل أدت إلى الوصول إلى المفهوم الحديث للإشراف التربوي بعد أن تجاوز النظرة التقليدية له المتمحورة حول التفتيش وتصيد أخطاء المعلم، ويرى أحمد ( ١٩٩٩م، ص٢٠) أن هناك عدة عوامل أدت إلى تطور مفهوم الإشراف :

١- تغير مفهوم التربية.

٢- تقدم البحوث النفسية والتربوية.

٣- انتشار المبادئ الديمقراطية.

٤- الإيمان بالفلسفة التجريبية.

ويـصفه الخطيـب وآخـرون(٢٠٠٠م، ص١٨٢)، وعطـوي(٢٠٠١م، ص٢٣١)، والأســدي وإبـراهيم(٢٠٠٣م، ص١٥)، والطعـاني(٢٠٠٥م، ص١٩) بأنـه : عمليـة ديمقراطيـة تعاونيـة منظمـة، تهـدف إلى اكتـشاف وتفهـم أهـداف التعليم ومساعدة المعلم ليتقبل هـذه الأهداف ويعمل على تحقيقها.

ويذكر(حسين ،وعوض الله٢٠٠٦ ،ص١٤) أن المنظمـة العربيـة للتربيـة والثقافـة والعلوم تعرف الإشراف التربوي على أنه :"عملية شاملة للموقف التعليمي بكل عناصره : المعلـم، والطالـب، المجتمـع، البيئـة المدرسـية، كمـا أنـه أداة اتـصال وتفاعـل بـين المؤسـسات التعليميـة والإدارة وتنميـة شـاملة لقـدرات العناصر المـشاركة في العمليـة التعليمية، كما أنه تحسين للواقع الميداني".

وتعرفـه وزارة التربيـة والتعلـيم(١٤٢٧هـ/أص ٢٩) بأنـه :" عمليـة فنيـة، شـورية، قيادية، إنسانية، شاملة غـايتها تـقويـم وتـطويـر العملية التعليمية والتـربـويـة بـكافـة مـحاورها".

ويـصف داريـش ٢٠٠٦) Daresh، (p١٤ الإشـراف التربـوي بأنـه نـشاط علمـي يقـوم المشرف التربوي من خلاله بتقديم حلول علمية للمشاكل التي تواجه المعلمين.

وممـا سـبق مـن تعريفـات حديثـة للإشـراف التربـوي يمكـن القـول وباختـصار إن الإشراف التربوي الحديث يتميز بكونه:

١- عملية شورية تعاونية هدفها النهوض بعمليتي التعليم والتعلم.

٢- عملية تربوية قيادية تشخيصية علاجية.

٣- عملية تهدف لتطوير النمو المهني للمعلمين.

٤- عملية تقويمية لكافة عناصر الموقف التعليمي.

٥- عملية تهدف لتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين.

### ١-٢ أهداف الإشراف التربوي:

ويهدف الإشراف التربوي بشكل عام إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم وتحسين بيئتهما، من خلال الارتقاء بجميع العوامل المؤثرة فيهما، ومعالجة الصعوبات التي تواجههما ؛ لذلك حدد التربويون للإشراف التربوي أهدافاً متعددة لتحقيق هذا الهدف العام.

فالأهداف منصبة على المعلم وتحسين الموقف التعليمي، وأن الباحثين والتربويين وإن اختلفوا في بعض أهداف الإشراف التربوي إلا أنهم يجمعون على أن تحسين النمو المهني للقائمين على العملية التعليمية من معلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين هو هدف رئيس من أهداف الإشراف التربوي، وقد شدد البدري (٢٠٠١، ص ٢٣) " على أن نمو المعلم المهني من الأهداف المباشرة والقريبة التي يطمح الإشراف التربوي لتحقيقها باعتباره جزءاً من الموقف التعليمي، وافتراضاً بأن أي مجهود من أجل نمو المعلم وتحسين مستواه له الأثر والأهمية في تحسين الموقف التعليمي من أجل التلميذ ".

ولذلك نجد أن وزارة التربية والتعليم (١٤٢٩، ص١٤) تلخص أهداف الإشراف التربوي في هدف عام ينص على "تطوير عمليات التعليم والتعلم في مختلف البيئات التعليمية وتقويم مخرجاتها بما يحقق جودة الأداء التربوي والتعليمي وتحسين نوعيتها"، وهذا الهدف لن يتحقق إلا بوجود مشرفين تربويين على مستوى عال من التأهيل المهني والميداني وفق معايير محددة واضحة لاختيار الكفاءات الإشرافية ومتابعة وتقوم أداءها وفق معايير أيضا تسمح ببقاء المشرف التربوي المتميز وتساعد في إبعاد ذوي الأداء المتدني.

### ١-٣ أنماط الإشراف التربوي

لقد أشار كثير من المهتمين بالإشراف التربوي إلى أنماط وأنواع للإشراف التربوي ـ نتيجة للتطورات التي تمت في ميدان الإشراف التربوي- وتهدف جميعها إلى خدمة

العملية التربوية وتقديم العون والمساعدة للعاملين في الميدان التربوي والتعليمي، فقد أشارت المراجع التربوية إلى كثير من الأنواع، كما يشير الأفندي(١٩٨١م، ص ص٣٨-٤٢)، وعبدالهادى(٢٠٠٢م، ص ص٤٠،٤١) أن للإشراف التربوي أربعة أنواع هي :

**الإشراف التصحيحي:** يهتم بإصلاح أخطاء المعلم التي قد يقع فيها أثناء تأديته لعمله، دون الإساءة له والتشكيك في قدراته.

**الإشراف الوقائي:** يحاول المشرف منع وقوع المعلم في الخطأ من خلال توقعه للأخطاء قبل وقوعها لتلافيها، فهو قادر على أن يتنبأ بذلك نتيجة الخبرة أثناء التدريس، وأثناء زياراته للمعلمين.

**الإشراف البنائي:** يمثل المرحلة الثانية من الإشراف التصحيحي، حيث يتجاوز مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء، وإحلال الجديد المناسب محل القديم غير المناسب، وتشجيع النمو المهني للمعلمين، وإثارة روح المنافسة الشريفة بينهم.

**الإشراف الإبداعي:** يؤكد هذا النوع على أن يقوم المعلم بتحقيق أكبر قدر ممكن من النمو الحقيقي في مهنته بأن يعتمد على التجديد والابتكار، والتغلب على ما يعترضه من معوقات وصعوبات

وذكر كل من عطوي (٢٠٠١م ، ص ٢٤٩ - ٢٥٠ ) وصليوه (٢٠٠٥،ص١١٤) وحسين وعوض الله (٢٠٠٦،ص٧١) عددا من الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي منها :

**الإشراف بالأهداف والنتائج :** هو نظام يشارك فيه المشرفون والمعلمون والمديرون، وذلك بتحديد أهداف تربوية مشتركة، وتحديد مسئولية كل طرف في تحقيق هذه الأهداف، بحيث يدرك كل واحد منهم النتائج المتوقعة من عمله تماماً.

**خطوات الإشراف بالأهداف:** يتفق المنظرون التربويون أن هناك ثلاث خطوات رئيسة للإشراف بالأهداف:

١-   وضع الأهداف ذات الصلة بالنتائج المتوقعة تشاركيا بين المعلم والمشرف

٢-   العمل على تحقيق هذه الأهداف.

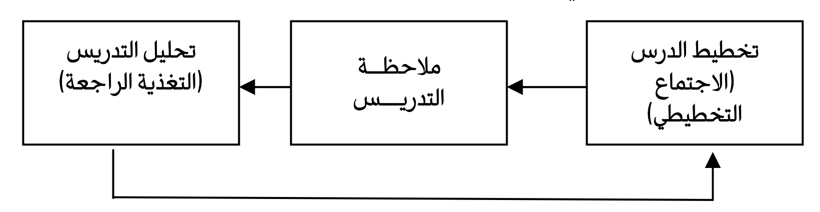
٣-   مراجعة التقدم الناتج نحو تحقيق هذه الأهداف

ويرى ايوانكي(Iwanicki ١٩٨١)أن تحديد وصياغة الأهداف بعبارات سلوكية بشكل جيد في أثناء الاجتماع التمهيدي بين المشرف والمعلم فان نتيجة التقويم حسب نموذج وضع الأهداف بمجملها ستنتج خبرة مرضية ونتيجة جديدة. (في السعود، ٢٠٠٢، ص٢٢٣)

ومن مميزات هذا النمط من – الناحية النظرية كما يبدو للباحثين- انه يخلق بيئة ايجابية بين المعلم والمشرف التربوي ويركز على حاجات النمو المهني الفريدة لكل معلم، يؤخذ عليه انه يضع اهتماما زائدا لبناء أهداف يمكن قياسها وأحيانا لايميل إلى الواقعية إضافة إلى كثرة الأعباء الكتابية المرتبطة به.

**الإشراف الإكلينيكي:**

وهو نمط إشرافي موجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي، وممارساتهم التعليمية الصفية، عن طريق تسجيل الموقف التعليمي الصفي بكامله، وتحليل أنماط التفاعل الدائرة فيه، بهدف تحسين تعلم التلميذ ويتم ذلك بالتخطيط المشترك بين المعلم والمشرف التربوي، إذ يختفي منه عنصر المفاجأة ،فما هو إلا استجابة لحاجات المعلم ورغباته، وليس استجابة لتطلعات المشرف التربوي، ويوضح الشكل التالي خطوات الإشراف الإكلينيكي :




دائرة أسلوب الإشراف الإكلينيكي ( الدويك وآخرون، ١٩٩٨، ص ١٢٨ )

ومن مميزات نمط الإشراف الإكلينيكي انسجامه مع رغبات المعلم وحاجاته وديمقراطية العلاقة مع المشرف التربوي والانفتاح الحقيقي معه، ومع ذلك ألا أن أهم سلبيات تطبيق هذا النمط انه يحتاج لوقت كافي لممارسته، فكل زيارة للمشرف التربوي تتطلب حوالي ثلاث حصص (حصة للاجتماع التخطيطي وأخرى لملاحظة التدريس وثالثة لتحليل التدريس والتغذية الراجعة.

**الإشراف التطوري:** يركز هذا النمط الإشرافي على المستويات التطورية للمعلم، ويهتم بالفروق الفردية بين المعلمين، ويقوم هذا المفهوم على دراسات نفسية لنظريات عديدة من تطور الناضجين، وتطور المعلم، ويشجع الإشراف التطويري على اختيار طريقة تسمح بأكبر تطور ممكن لكل معلم، فمعرفة كيف يتطور المعلمون إلى ناضجين أكفاء هو العنصر الموجه للمشرفين التربويين، ويقوم هذا النوع من الإشراف التربوي على ثلاثة أساليب إشرافية حددها جلكمانCarl Gilckman)، (١٩٨٠ صاحب نظرية الإشراف التطوري:

**الأسلوب المباشر:** وهو أسلوب يتضمن وضع الأسس التي ينبغي أن يسير عليها المعلم لبلوغ هدفه ويعود على طلابه بالمنفعة، ويستخدم مع المعلمين ذوي التفكير التجريدي المنخفض.

**الأسلوب التشاركي:** ويتضمن هذا الأسلوب اشتراك المعلم والمشرف التربوي في وضع خطة العمل الإشرافية، ويستخدم هذا الأسلوب مع المعلمين ذوي التفكير التجريدي المتوسط.

**الأسلوب غير المباشر:** في هذا الأسلوب على المعلم أن يتوصل إلى حلول نابعة من ذاته أي من خبراته الذاتية، ويستخدم هذا الأسلوب مع المعلمين ذوي التفكير التجريدي العالي. (البابطين، ٢٠٠٤، ص١٠٤

**مراحل الإشراف التطوري:**

ويمر نمط الإشراف التطوري بثلاثة مراحل، المرحلة الأولى هي مرحلة التشخيص والتي تتضمن تحديد المستوى التفكير التجريدي للمعلم (منخفض، متوسط، عال) من خلال ملاحظة المعلم والتفاعل معه مقارنة سلوكه بنتائج الدراسات ذات الصلة بتحديد مستوى التفكير، أما المرحلة الثانية وهي مرحلة التطبيق وفقاً لمستوى المعلم التجريدي، والمرحلة الثالثة والأخيرة وهي مرحلة التطوير والتي تتضمن رفع مستوى تفكير المعلم التجريدي إلى مستويات اعلي. (البابطين، ٢٠٠٤، ص ١١٠)

ويتميز الإشراف التطوري بمراعاته للفروق الفردية بين المعلمين واستخدامه لطرق واضحة ومنطقية وعلمية ولكن يؤخذ عليه انه يتطلب عددا كبيرا من المشرفين الذين يتميزون بتفكير تجريدي عال وهذا يصعب توفيره.

ولعل الأنماط الثلاثة من أبرز أنماط وأنواع الإشراف التربوي واتجاهاته الحديثة، وهناك أنماط أخرى مثل الإشراف التشاركي والإشراف المتنوع وغيرها الكثير من الأنماط التي كلها في مجملها تسعى إلى تحقيق الهدف الرئيس للإشراف التربوي وهو تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

**٢- الدافعية الذاتية للمعلم :**

لقد أخذ العالم في الآونة الأخيرة يوجه اهتمامه نحو التحديات العالمية المعاصرة، والتي تحتم على المؤسسات والإدارات تبني الأسلوب العلمي الواعي ،لمواجهة هذه التحديات واستثمار الطاقات الإنسانية الفاعلة في عملية البناء والتقدم، حيث يتطلب ذلك جودة الأداء التي تعد المنفذ الذي تسعى خلفه الأمم ،لإعداد جيل يساهم في بناء الأمة بدلا من إن يكون عبء عليها( التميمي ،٢٠١٢،ص ٢)

ويعد المعلم من أكثر عناصر العملية التعليمية فاعلية وتأثيرا، وذلك باعتباره عنصرا حاسما في مدى فاعلية عملية التعليم، فهو قادر على أن يسهم بدور ملحوظ في تنمية مواهب المتعلمين وتوسيع مداركهم وبالتالي يعتبره معظم القائمين على أمر التربية العامل الأكثر أهمية في مواقف التعلم، ورغم أهمية دور المعلم في العملية التعليمية والتأكيد عليها وتعاظم دوره وما أكدت عليه البحوث من ضرورة الاهتمام به وبتدريبه المستمر وحسن إعداده، إلا انه لازلت هناك حاجة ماسة لدراسات أخرى تهتم بجميع الجوانب الشخصية للمعلم ( محمد، أبو زيد ،٢٠٠٧، ص٣٧١ )

ولقد مرت دراسة الدافعية بتاريخ طويل من الفكر الفلسفي والمسحي والامبريقي وذلك في محاولة لتحديد أبعاد هذا المفهوم النفسي وتدعيمه بالنتائج والأرقام الكمية، ليأخذ شكلا من الدقة العلمية كي يتم في ضوئها تفسير السلوك الإنساني من خلال هذا المفهوم، وتعد الدافعية الذاتية للمعلم من العناصر الهامة التي تؤثر في سلوك الأفراد، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس، لأن الإنسان يعيش حياته مدفوعا نحو تحقيق أهدافه، ومن ثم يمكن تفسير السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد. (العمر،١٩٨٧، ص٧٥)

ومن جهة أخرى فان الدافعية الذاتية من أسس النشاط الذاتي للفرد حيث تقف وراء انجازاته الأكاديمية والمهنية، حيث إن الفرد المدفوع ذاتيا أكثر استمرار وثباتا وقوة، لأنه يحقق لنفسه إشباعا ذاتيا. ( الزيات ،١٩٩٦، ص٤٩٠)

ويرى جوتفريد وآخرون١٩٩٤) Gottried& at al ،p١٢٨) أن الدافعية الذاتية تجعل الفرد يؤدي السلوك من أجل هذا السلوك، وذلك بهدف المتعة الناتجة من أداء هذا السلوك.

وكذلك يرى" جوتفريد( ٦٤٥ p ١٩٨٥) Gottried، أن الأفراد الذين لديهم دافعية ذاتية عالية في أي مجال من المجالات، يكون إدراكهم عاليا لأنفسهم على أنهم أكفاء في هذا المجال، وفي جميع الأنشطة التي يمارسونها.

وكذلك فلقد حاز مفهوم الدافعية الذاتية على اهتمام العلماء لفترات طويلة، لأنها تعتبر من أهم الأسس الدافعة لنشاط الفرد الذاتي، حيث يميل الفرد إلى توظيف كافة إمكاناته للوصول إلى أهدافه بكفاءة عالية، ويتميز الفرد بالثقة بالنفس، والانجاز والطموح العالي، وكلها تشير إلى دافعية ذاتية مرتفعة (حسن ،١٩٩٩،ص ٢٥٢)

ولقد تناولت نظريات عديدة تفسير مفهوم الدافعية الذاتية، حيث يركز أصحاب " نظرية الكفاءة" إلى أن الكفاءة تمثل جانبا هاما للدافعية الذاتية، فيما يتصل بالخبرات والمواد الموجودة بالبيئة المحيطة بالفرد، وأما " نظرية دي شارم " تعتمد على دافع الكفاءة وشعور الفرد بالتمكن والسيطرة في البيئة المحيطة به، وتؤكد على إعطاء الأفراد الحرية في اختيار ما يقومون به من أعمال، "وأما النظريات المعرفية" تؤكد على أن مواجهة الفرد بخبرات جديدة أو معقدة ولا تتسق مع البناء المعرفي، تسبب له ما يسمى بالتنافر المعرفي، " وأما نظرية التقييم المعرفي" فتفسر تأثير الأحداث الخارجية التي تنظم السلوك وتستثيره على الدافعية الذاتية للأفراد والعمليات العقلية، من خلال تأثيرها في إحساس الأفراد بالكفاءة وتقدير الذات ( أحمد، ٢٠٠٣، صص ٣١–٣٤)

ويرى " عبد الحميد (١٩٩٤،ص٣٣٢ ) أن الدافعية الذاتية هي التي ليست لها إثابة ظاهرة، وأن السلوك المدفوع ذاتيا أفضل من السلوك المدفوع خارجيا، والذي يعتمد على إثابة قابلة للملاحظة.

ومن خلال هذه الدراسة يحاول الباحثان معرفة العلاقة بين ممارسة الانماط الحديثة للإشراف التربوي بالدافعية الذاتية للمعلم، انطلاقاً من مبدأ أن أي عامل في أي مجال إذا

هيئت له الظروف التدريبية والعملية سيرتفع إنتاجه، وهذا مؤشر لارتفاع الدافعية الذاتية لديه للعمل المنتج، والمعلم قد ينطبق عليه ذلك في حال توفر ممارسات إشرافية حديثة تعالج المشكلات التدريسية لديه، مما قد يحسن الأداء التدريسي، وكذلك ارتفاع الدافعية الذاتية للعمل.

**الدراسات السابقة**

**أولا: دراسات تناولت أنماط الإشراف التربوي**

قام جونز Jones)، (١٩٩٠بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) على المعلمين الذين لم يسبق تدريبهم على مهارات التعليم، وقد أجريت الدراسة على (٢٠) معلما في بوليفيا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تلقت إشرافاإكلينيكيا وضابطة تلقت إشرافا تقليديا، وتمت مقابلة معلمي المجموعتين قبل التجربة وبعدها. وبتحليل البيانات والمناقشة اتضح أن معلمي المجموعة التجريبية كانوا أكثر رضا عن الإشراف الذي تلقوه وان ذلك النمط الإشرافي أسهم في تحسين مهاراتهم التدريسية.

وأجرى الراشد (١٩٩١) دراسة هدفت إلى تطوير نظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، في ضوء اتجاهاته الحديثة، وقد أظهرت نتائج الدراسة: تعدد الزيارات الإشرافية الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي للمعلمين، والتي تعتمد على تصيد الأخطاء وعدم مناقشة الأساليب التي يستخدمها المشرف التربوي للنمو العلمي والمهني للمعلم، وعدم استعمالهم لأساليب حديثة في الإشراف التربوي، واهتمامهم بالنواحي النظرية دون التطبيقية، وندرة اللقاءات بين المشرف التربوي والمعلم، وعدم إشراك المعلم في تقويم ذاته، علاوة على عدم متابعته للنقص في المعامل والوسائل التعليمية، وهذه الدراسة من وجهة نظر الباحثين تعطي مؤشراً بأن ممارسات

المشرفيين التربويين مازال يغلب عليها التقليدية بعيدا عن تفعيل الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.

وأجرى الزعبي (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات المعلمين للنمط الإشرافي الفعال والنمط الإشرافي السائد من خلال الممارسات الإشرافية للأنماط (الإكلينيكي، العلاقات الإنسانية، القيادي، وإشراف التعلم المصغر)، ولمعرفة مدى اختلاف تصورات المعلمين للنمط الإشرافي السائد، وللنمط الإشرافي الفعال تبعاً لاختلاف الجنس والمؤهل والخبرة، حيث طور الباحث أداة تغطي فقراتها الأنماط الإشرافية المذكورة ووزعها على عينة من المعلمين (٤٦٠ معلما) في مديريات التعليم في كل من اربد والرمثا وبني كنانة والأغوار الشمال، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإشراف الإكلينيكي هو أكثر الأنماط الإشرافية ممارسةً وفعالية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=٠,٠٥) بين تصورات المعلمين للنمط الإشرافي السائد، في حين وجود فروق دالة في تصوراتهم للنمط الإشرافي الفعال في مجال نمط العلاقات الإنسانية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

أما دراسة سينس وابمير(Siens&Ebmeier ١٩٩٦) فقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الإشراف التطويري على مهارات التفكير الناقد عند المعلمين في ولاية Kansas وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا في برامج ماجستير الإشراف في الجامعة، و(١٢٠) معلما من مناطق تعليمية مختلفة، بحيث يتعامل كل طالب مشرف مع أربعة معلمين، نصفهم في المجموعة الضابطة والنصف الأخر في المجموعة التجريبية التي سيطبق معها الإشراف التطويري، ثم تدريب الطلبة المشرفين على استخدام الأشراف التطويري، وابيضا تم قياس قدرة المعلمين على التفكير الناقد قبل التجربة

وبعدها، وأوضحت النتائج تحسنا في قدرة المعلمين على التفكير الناقد في المجموعتين ولكن بفروق دالة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة القوا سمة (١٩٩٨) إلى التعرف على تصورات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين لأبعاد البناء النظري لأنموذج وطني للإشراف التربوي في الأردن، وقد تألفت العينة من (٣٣٠) مشرفا ومشرفة و (٢٧٩) مديرا ومديرة، و(٤٨٩) معلما ومعلمة، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ضعف واقع الممارسات الإشرافية الفعلية في الميدان التربوي مقارنة بدرجة أهميتها، كما توصلت الدراسة الى تباين تصورات فئات عينة الدراسة حول ترتيب الأبعاد النظرية للأنموذج الإشرافي المقترح حسب درجة أهميتها.

وهدفت دراسة جوردونGordon)، (٢٠٠٠إلى التعرف على أسلوب الإشراف التطويري في تطوير تفاعل المشرفين التربويين مع المعلمين والمعلمات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث طبق أداته على عينة مكونة من (١٦) مشرفاً تربوياً تم تدريبهم على الإشراف التطويري في لقاءين، حيث كلف كل مشرف تربوي بتشخيص المستوى الإدراكي لثلاثة معلمين، ومن ثم تحديد النمط الإشرافي المناسب لكل منهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة اتفاق المشرفين التربويين باستخدام الإشراف التطويري كبيرة، وبالتالي حقق المعلمون والمعلمات مستوى كبيراً من التطور في مجال العملية التعليمية.

وهدفت دراسة عقيلات (٢٠٠٢) إلى التعرف على درجة تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظات شمال الأردن، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي وطبق أداته على (٢٣٩) مشرفاً ومشرفة تربوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق نموذج الإدارة بالأهداف في إدارة الإشراف

التربوي كان بدرجة كبيرة، مع وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

أما دراسة اللوح (٢٠٠٢) فقد هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في نمط الإشراف التربوي التطويري، واستخدم الباحث المنهج الوصفي حيث طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من (١٦٤) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنا الاشرا ف التطويري يحسن الممارسات التدريسية بدرجة كبيرة جداً، مع وجود فروق دالة إحصائيا تعود لمتغير سنوات الخدمة.

وهدفت دراسة شديفات والقادري (٢٠٠٨) إلى التعرف على اثر استخدام نمط الإشراف التربوي التطويري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق الأردنية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من مجموعتين، احدهما تجريبية (٦٤ معلماً) طبق عليها نمط الإشراف التطويري والأخرى ضابطة (٥٨ معلماً) طبق عليها الإشراف التقليدي، واستمرت التجربة لمدة عام دراسي كامل، وأسفرت نتائج الدراسة عن آن نمط الإشراف التطويري أكثر فاعلية في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين في جميع محاور الاستبانة.

وأجرى تريزلنTreslan)، (٢٠٠٨ دراسة هدفت إلى الكشف عن وظائف الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة المتعلقة بالمدارس العصرية، واستخدم الباحث المنهج التحليلي القائم على تتبع الدراسات السابقة بالإضافة إلى استعانته بعينة من التطبيقات الخاصة بأثر الإشراف ومسئوليات المشرفين من معلمين ومديرين،

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التحدي الذي يواجه عملية الإشراف التربوي يتمثل في تبني منهج (نمط) إشراف ملائم يمكن تطبيقه من قبل المعلمين.

أما دراسة شاهين (٢٠١٠) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية تطبيق الإشراف التربوي التطويري في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم في المدينة المنورة كما يهدف إلى التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط تقديرات المجموعة التجريبية الذي تم الإشراف عليهم باستخدام الإشراف التربوي التطويري التشاركي والمجموعة الضابطة الذي تم الإشراف عليهم بالإشراف التربوي التقليدي في الممارسات المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ للتدريس، وأهم الفرق في الممارسات المتعلقة بالتقنيات والأنشطة والممارسات المتعلقة بإدارة الصف والتعامل مع الطلاب والممارسات المتعلقة بأساليب وطرق التدريس وبالتقويم وجميع الممارسات التدريسية وقد استخدمت الأطروحة المنهج شبه التجريبي كما تكونت عينة الدراسة من ٦٠ معلما للعلوم وقد أظهرت الدراسة إجمالا فاعلية الإشراف التربوي التطويري التشاركي في تحسين الممارسات التدريسية لدى هؤلاء المعلمون.

وهدفت دراسة فاطمة بريك (٢٠٠١٢) إلى تحديد فاعلية تطبيق برنامج تدريبي مقترح للاتجاهات المعاصرة في الإشراف التربوي على رفع مستوى الممارسات الميدانية لدى المشرفات التربويات في منطقة جازان، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي واستمارة معايير الجودة للمشرف التربوي وأداة تقوم البرنامج المقترح، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٤٠) مشرفة تربوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات الأداء القبلي والبعدي في جميع محاور الاختبار تعزى لاستخدام البرنامج التدريبي، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات الدراسة الثانوية.

**ثانيا: دراسات تناولت الدافعية الذاتية**

قامت كل من لينا ودون Lina& Don(١٩٨٦) بدراسة كان هدفها التعرف على تأثير المستوى الدراسي والجنس وتوجهات المعلمين نحو التحكم على الدافعية الذاتية، وتكونت العينة من (٤٥٩) تلميذا وتلميذة. وتم استخدام مقياس الدافعية الذاتية ومقياس توجهات المعلمين، ومن أهم نتائج الدراسة أن المعلمين الذين يدعمون الاستقلال الذاتي لتلاميذهم يؤدي ذلك إلى زيادة الدافعية الذاتية لديهم، وان هناك فروق لصالح الإناث في الدافعية الذاتية.

وقام العمر(١٩٨٧) بدراسة هدفت التعرف على الفروق الدالة إحصائيا في مستوى الدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من ( ٢٣٥ ) طالب وطالبة من طلاب جامعة الكويت، واستخدم الباحث مقياس الدافعية للكليات الجامعية، ومن أهم نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي المعدلات الدراسية العالية حصلوا على متوسطات عالية في الدافعية الداخلية، وأن الدافعية الداخلية تتأثر بالمرحلة الدراسية للطلاب، وأن مستوى الدافعية الداخلية أعلى لدى طلاب الكليات العملية وأن الطالبات تفوقنا على الطلاب في الدافعية الداخلية.

وأجرى كل من سكنر، وبلومنت Skinner& Belmont(١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى الكشف أثر بعض سلوكيات المعلمين على الدافعية الذاتية لدى الطلاب، وتكونت العينة من (١٤) معلما، (١٤٤) تلميذا بالمرحلة الابتدائية، واستخدم الباحثان مقياس الدافعية الذاتية، وأشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالدافعية الذاتية للطلاب من خلال دعم المعلمين.

وقام جوليوم Guilliom (١٩٩٤) بدراسة هدفت التعرف على تأثير توجهات المعلمين على الدافعية الذاتية، وتكونت العينة من (٢٦) معلما، (٢٠٧) تلميذا، وتم

استخدام مقياس الدافعية الذاتية، ومن أهم نتائج الدراسة أنه لايوجد فروق دالة بين توجهات المعلمين والدافعية الذاتية لدى التلاميذ.

وقام أحمد (٢٠٠٣) بدراسة هدفت التعرف على العلاقة بين إدراك الطلاب لتوجهات المعلمين نحو التحكم مقابل الاستقلال والدافعية الذاتية وبعض قدرات التفكير الابتكاري لدى الطلاب من الجنسين، وتكونت العينة من (٥٧٣) طالبا وطالبة، وتم استخدام مقياس الدافعية الذاتية، ومقياس توجهات المعلمين، واختبارات القدرة على التفكير الابتكاري، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالدافعية الذاتية بمعلومية إدراك الطلاب لتوجهات المعلمين

وأجرى حسن(٢٠٠٥) دراسة هدفت التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتكونت العينة من (٣١٧) من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واستخدم الباحث برنامج تدريبي لتنمية بعض مكونات الدافعية الذاتية ،ومقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية الصورة أ، ب، واختبار الذكاء المصور، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في الدافعية الأكاديمية الذاتية ومكوناتها لصالح المجموعة التجريبية.

وقام كل من عبد المنعم، و أبوزيد (٢٠٠٧) بدراسة كان الهدف منها التعرف على الدافعية الذاتية للمعلم كدالة للكسب المعرفي لدى الطلاب وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت العينة من (٢٠٠٣) من تلاميذ الحلقة الثانية للتعليم الأساسي، و(٨١) معلما ومعلمة، وتم استخدام مقياس الدافعية، واختبار الدافع للانجاز، وتوصلت الدراسة الى طلاب المعلمين والمعلمات ذوي الدافعية الذاتية العالية يتفوقون على نظرائهم طلاب المعلمين والمعلمات ذوى الدافعية الذاتية المنخفضة.

وأجرى حسن (٢٠٠٨) دراسة هدفت التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مبني على الكفاءة الذاتية وأثره في الضغوط النفسية والدافعية للانجاز لدى المعلمين في ضوء الكادر الخاص لهم كما يدركه الطلاب ،و تكونت العينة من (٣٠٠) معلم ومعلمة، (١٢٠)طالب من طلاب المرحلة الثانوية ،و استخدم الباحث برنامج إرشادي ،ومقياس الضغوط النفسية للمعلمين، ومقياس الدافعية للانجاز، ومقياس أداء المعلمين في ضوء الكادر الخاص كما يدركه الطلاب، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف الضغوط النفسية وإثارة الدافعية وتحسين الأداء الوظيفي المدرسي بعد تطبيق الكادر الخاص.

وقام رزق (٢٠٠٩) بدراسة هدفت التعرف على العلاقة بين الكفاءات الذاتية المدركة بأبعادها وبين أبعاد الدافع المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت العينة من (٣٤٤) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث مقياس بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة( إعداد هارنز ، ترجمة الباحث )، اختبار الدافع المعرفي( إعدادالفرماوى ١٩٨٥)، ومن أهم نتائج الدراسة وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية وأبعاد الدافع المعرفي، وأنه يوجد تأثير للجنس على الكفاءات الذاتية المدركة، وكذلك يوجد تأثير لدرجة التفوق الدراسي على كل الكفاءات الذاتية المدركة.

وأجرى كل من فلاح و عبد الرحمن (٢٠١٠) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي بمدينة معان الأردنية، وتكونت العينة من (١١١) طالبا وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة، ووجود فروق بين الطلبة مرتفعي

التحصيل ومتدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوى الدافعية الداخلية، وانه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال معرفتنا بدافعيتهم الداخلية.

وقامت عبد القادر (٢٠١٠) بدراسة هدفت تحليل مهمة المعلم الكفء، وتكونت العينة من (٥٠)تلميذا، (١٠٠) معلم، واستخدمت الباحثة مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم، ومن أهم نتائج الدراسة أن هناك ارتباطات ايجابية دالة بين كفاءة معلمي الحساب والعلوم واللغة العربية واللغة الانجليزية كل على حده.

وقامت الباز (٢٠١١) بدراسة كان من أهدافها الكشف عن فاعلية استخدام التعلم الخدمي في تعزيز الدافعية الذاتية لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتكون عينة الدراسة من (٣٢)تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة الدقهلية، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الدافعية الذاتية لتعلم العلوم، اختبار تحصيل العلوم، ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية الذاتية وإبعاده لصالح التطبيق البعدي، وأنه يمكن التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي من خلال درجة الدافعية الذاتية.

وأجرى سليمان(٢٠١١) دراسة هدفت التعرف على طبيعة الفروق في توجهات الأهداف الدافعية لدي المعلمين والمعلمات تبعا لمستوى الكفاءة الذاتية التدريسية لديهم، وتكونت العينة من (٤٤٨) معلما و معلمة بمنطقة القصيم، واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الذاتية التدريسية، ومقياس توجهات الأهداف للتدريس، ومن أهم نتائج الدراسة، تفوق المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية على منخفضي الكفاءة التدريسية في التوجه نحو الإتقان والأداء، وعدم وجود فروق في توجهات الأهداف المعرفية تبعا للمرحلة الدراسية.

وأجرت التميمي (٢٠١٢) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين جودة أداء المعلمات والدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات، وتكونت العينة من (٤٠٠) طالبة بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة مقياس الدافعية للتعلم، ومقياس جودة أداء المعلمة(إعداد الباحثة )، وأشارت أهم نتائج الدراسة غالى عدم وجود فروق في متوسط درجات دافعية التعلم تبعا للتخصص والتقدير العام، وأنه يمكن التنبؤ بمستوى الدافعية للتعلم من خلال درجات بعض معايير جودة أداء المعلمات.

وقام السيد (٢٠١٣) بدراسة هدفت الكشف عن إمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية في التدريس من خلال أساليب التفكير والذكاءات المتعددة لدى الطالبات المعلمات في ضوء التخصص والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (٢٦٣) طالبة، وتم استخدام قائمة أساليب التفكير لسترنبرج وواجنر ١٩٩١، وقائمة الذكاءات المتعددة لماكنيزي ١٩٩٩، ومقياس الكفاءة الذاتية في التدريس( إعداد الباحث )، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى تفوق طالبات التخصص العلمي والأدبي في الكفاءة الذاتية التدريسية.

وأجرى كراراسلان وأخرون (٢٠١٤) Kararaaslan at al دراسة استهدفت التعرف على تطوير الدافعية الذاتية لمعلمي العلوم قبل الخدمة نحو البيئة، وتكونت عينة الدراسة من ( ٣٣ ) معلما حيث شاركوا لمدة خمسة أشهر في أنشطة بيئية، وأشارت نتائج الدراسة الى زيادة الدافعية الذاتية نحو البيئة لدي المعلمين عقب أنشطة الدراسة.

وقام كوبريدي (٢٠١٤)Copriady بدراسة هدفت الى فحص الدافعية الذاتية للمعلمين كوسيط استعداد في تطبيق تكنولوجيا المعلومات والإتصالات في التعليم والتعلم، واستخدم الباحث المنهج المسحي، واشتملت عينة الدراسة على (٨٧٤) معلما من المدارس الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدافعية الذاتية للمعلمين هي متغير مؤثر في الاستعداد لتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأكدت الدراسة على أن

وزارة التربية والتعليم عليها أن تأخذ في الاعتبار الدافعية الذاتية للمعلمين من حيث توفير البنية التحتية لذلك، وتطوير المواقف الايجابية لهم نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم

**تعليق عام على الدراسات السابقة:**

**أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسةالحالية والدراسات السابقة :**

– تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في العينة المستخدمة، وعلى سبيل المثال طبقت دراسات ( إبراهيم سيد ٢٠٠٣)، ( ربيع شعبان ٢٠٠٥)، ( بدر العمر ١٩٨٧) (لينا ودون Lina& Don ) على عينة من الطلاب والطالبات، بينما الدراسة الحالية طبقت على معلمين.

– تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لمتغير أنماط الإشراف التربوي الحديثة مع متغير الدافعية الذاتية للمعلمين، بينما الدراسات السابقة تناولت متغير الدافعية الذاتية مع متغيرات أخرى.

– تتفق الدراسة الحالية مع دراسات ( حنان عبد القادر ٢٠١٠)، ( أحمد عبد المنعم، خضر أبو زيد ٢٠٠٧ )( جوليوم(١٩٩٤)Guilliom ) في العينة المستخدمة من المعلمين.

**أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في كيفية إعداد أدوات الدراسة، وفي كيفية اختيار العينة المستخدمة في الدراسة.

**إجراءات الدراسة:**

**أولا : عينة الدراسة ( المشاركون )**

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي بوجه عام من (١٤٤٨) معلماً في المراحل التعليمية الثلاث في مدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية، المرحلة الثانوية (٣٢١ ) معلما، والمرحلة

المتوسطة (٤٢٣) معلماً والمرحلة الابتدائية (٧٠٤ ) معلماً، وتكونت العينة الاستطلاعية من (١٥٠) معلما وذلك لتقنين أدوات الدراسة المستخدمة، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٨٩) معلما، من عدد من المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، معلمين من المراحل الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المدروسة.

**جدول (١) توزيع عينة الدراسة**

| المرحلة | التخصص | | العدد |
|---|---|---|---|
| | أدبي | علمي | |
| ابتدائي | ٥٥ | ٣٣ | ٨٨ |
| متوسط | ٦٠ | ٤٧ | ١٠٧ |
| ثانوي | ٤٠ | ٥٤ | ٩٤ |
| المجموع | ١٥٥ | ١٣٤ | ٢٨٩ |

**ثانيا : منهج الدراسة**

تم استخدام المنهج الوصفي وهو المنهج المناسب لمثل هذه الدراسة.

**ثالثا: أدوات الدراسة**

استخدمت الدراسة اداتين، الاول عبارة عن استبيان عن درجة ممارسة المشرف التربوي لانماط الإشراف التربوي والاخر مقياس للدافعية الذاتية، حيث قدما لعينة الدراسة مجتمعين.

**١- استبيان أنماط الإشراف التربوي (إعداد الباحثان )**

قام الباحثان بإعداد الاستبيان من خلال الاطلاع علي بعض الأطر النظرية التي تناولت موضوع الإشراف التربوي وأنماطه،والاستفادة من بعض الدراسات السابقة.

**وصف الاستبيان:**

يتكون الاستبيان من (٣٣) عبارة من نوع التقرير الذاتي، وأمام كل عبارة متصل متدرج خماسي التقدير ( عالية جدا – عالية – متوسطة – ضعيفة –ضعيفة جدا )، وتوزع هذه العبارات على الأنماط التالية:

- المحور الأول : نمط الإشراف بالأهداف (١١) عبارة
- المحور الثاني : نمط الأشراف العيادي (١١) عبارة
- المحور الثالث : نمط الإشراف التطوري (١١) عبارة

وتم صياغة عبارات الاستبيان من خلال الاسترشاد بالدراسات السابقة والأطر النظرية والخبرة العلمية والشخصية للباحثين.

**تصحيح الاستبيان**

يصحح الاستبيان بحصول المشارك على الدرجة (٥ ) إذا اختار الاستجابة (عالية جدا )، والدرجة (٤ ) إذا اختار الاستجابة (عالية )، والدرجة (٣) إذا اختار الاستجابة (متوسطة )، والدرجة (٢) إذا اختار الاستجابة (ضعيفة )، والدرجة (١) إذا اختار الاستجابة(ضعيفة جدا)

**الخصائص السيكومترية للاستبيان:**

**١– الصدق**

أ– صدق المحكمين(* ) **( أسماء المحكمين انظر ملاحق الدراسة )**

حيث تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والمناهج، حيث قدم المقياس لهم بأنماطه الثلاثة لإبداء الرأي فيه ،من حيث ارتباط العبارات بالنمط الذي يقيسه، ومناسبة الصياغة اللغوية، وأي تغيير أو إضافات في العبارات، والجدول الأتي يوضح نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم.

جدول (٢) نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم الخاصة باستبيان" أنماط الإشراف التربوي الحديثة " ن = ١٠

| م | عناصر التحكيم | نسب الاتفاق |
|---|---|---|
| ١ | ارتباط العبارات بالنمط الذي يقيسه | %٨٠ |
| ٢ | مناسبة الصياغة اللغوية والعلمية | %٨٥ |
| ٣ | تعديل أو إضافة عبارات جديدة | %٨٥ |

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق بين المحكمين تراوحت مابين ٨٠-٨٥% وهي نسب اتفاق مقبولة، وتم التعديل بناء على رأي المحكمين

**ب - صدق الاتساق الداخلي**

حيث قام الباحثان بحساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للنمط، والجدول الأتي يوضح ذلك:

**جدول(٣ ) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للنمط**

| نمط الإشراف بالأهداف | | نمط الإشراف العيادي | | نمط الإشراف التطوري | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم المفردة | معامل الارتباط | رقم المفردة | معامل الارتباط | رقم المفردة | معامل الارتباط |
| ١ | **.٧٠٧(**)** | ١٢ | **.٦٩٢(**)** | ٢٣ | **.٧٦٢(**)** |
| ٢ | **.٧٤٧(**)** | ١٣ | **.٧١٨(**** | ٢٤ | **.٧٣١(**)** |
| ٣ | **.٦١١(**)** | ١٤ | **.٧٢٩(**)** | ٢٥ | **.٦٥٧(**)** |
| ٤ | **.٧٣٤(**)** | ١٥ | **.٦٩٢(**)** | ٢٦ | **.٧٣٩(**)** |
| ٥ | **.٦٥٩(**)** | ١٦ | **.٧٥٨(**)** | ٢٧ | **.٧٠٦(**)** |
| ٦ | **.٧٢٣(**)** | ١٧ | **.٦٩٨(**)** | ٢٨ | **.٨٠٣(**)** |
| ٧ | **.٦٧٩(**)** | ١٨ | **.٧٣٥(**)** | ٢٩ | **.٨١١(**)** |
| ٨ | **.٦٦٤(**)** | ١٩ | **.٧٤٣(**)** | ٣٠ | **.٧٠٧(**)** |
| ٩ | **.٥٢٥(**)** | ٢٠ | **.٦٨٥(**)** | ٣١ | **.٧٢٢(**)** |
| ١٠ | **.٧١٣(**)** | ٢١ | **.٦٣٨(**)** | ٣٢ | **.٧٩٥(**)** |
| ١١ | **.٥٠٢(**)** | ٢٢ | **.٦٠٦(**)** | ٣٣ | **.٦٥٥(**)** |

ن =١٥٠ معلما * دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). ** دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١).

ب- الثبات

قام الباحثان بحساب الثبات باستخدام معادلة (ألفا- كرونباخ) وذلك على عينة التقنين المكونة من (١٥٠) معلما، والجدول الأتي يوضح ذلك

جدول (٤) معاملات الثبات لأنماط الإشراف التربوي الحديثة

| م | الأنماط | معامل الثبات | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| ١ | الإشراف بالأهداف | .٨٦٩ | ٠,٠١ |
| ٢ | الإشراف العيادي | .٨٩٤ | ٠,٠١ |
| ٣ | الإشراف التطوري | .٩١٥ | ٠,٠١ |

من خلال استعراض الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الثبات لأنماط الإشراف التربوي الحديثة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١. مما يدل على الثقة بثبات الاستبيان.

٢-مقياس الدافعية الذاتية للمعلم ( إعداد الباحثان )

قام الباحثان بإعداد المقياس من خلال الاطلاع علي بعض الأطر النظرية التي تناولت موضوع الدافعية الذاتية،والاستفادة من بعض الدراسات السابقة، وبعض المقاييس السابقة.

**وصف المقياس**

يتكون المقياس من (٣٩) عبارة من نوع التقرير الذاتي، وأمام كل عبارة متصل متدرج خماسي التقدير ( دائما - غالبا - أحيانا -نادرا - أبدا ) وهو يعبر عن مدى توفر مدلول العبارة لدى أفراد العينة، وتم صياغة عبارات المقياس من خلال الاسترشاد بالدراسات السابقة والأطر النظرية التي أجريت في مجال الدافعية الذاتية. ولقد تم تطبيق المقاييسين في استمارة واحدة على المعلمين.

### تصحيح المقياس

يصحح المقياس بحصول المشارك على الدرجة (٥ ) إذا اختار الاستجابة (دائما)، والدرجة (٤ ) إذا اختار الاستجابة (غالبا )، والدرجة (٣) إذا اختار الاستجابة (أحيانا)، والدرجة (٢) إذا اختار الاستجابة (نادرا )، والدرجة (١) إذا اختار الاستجابة(أبدا)وذلك بالنسبة لعبارات المقياس الايجابية، وأما العبارات السلبية فيكون تقدير درجاتها معكوسا(١،٢،٣،٤،٥ )

**جدول ( ٥ ) أرقام العبارات الايجابية والسلبية لمقياس الدافعية الذاتية للمعلم**

| أرقام العبارات الايجابية | أرقام العبارات السلبية |
|---|---|
| ١- ٢- ٣- ٤- ٥- ٦- ٧- ٩- ١١- ١٣- ١٤- ١٥- ١٦- ١٨- ٢٠- ٢٢- ٢٣- ٢٤- ٢٦- ٢٧- ٢٨- ٢٩- ٣١- ٣٢- ٣٤- ٣٥- ٣٧ | ٨- ١٠- ١٢- ١٧- ١٩- ٢١- ٢٥- ٣٠- ٣٣- ٣٦- ٣٨- ٣٩ |

### الخصائص السيكومترية للمقياس:

### الصدقأ- (صدق المحكمين)

حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ،حيث قدم المقياس لهم بأبعاده الثلاثة لإبداء الرأي فيها ،من حيث ارتباط العبارات بالبعد التي تقيسه، ومناسبة الصياغة اللغوية، وأي تغيير أو إضافات في العبارات، والجدول الأتي يوضح نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم.

**جدول (٦ ) نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم**

**الخاصة بمقياس الدافعية الذاتية للمعلم " ن = ١٠**

| م | عناصر التحكيم | نسب الاتفاق |
|---|---|---|
| ١ | ارتباط العبارات بالبعد التي تقيسه | %٩٠ |
| ٢ | مناسبة الصياغة اللغوية والعلمية | %٩٠ |
| ٣ | تعديل أو إضافة عبارات جديدة | %٨٥ |

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق بين المحكمين تراوحت مابين ٩٠- ٨٥% وهي نسب اتفاق مقبولة، وتم التعديل بناء على رأي المحكمين.

ب - **الصدق العاملى**Factorial Validity

تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (١٥٠) معلما يمثلون نفس أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة، وقد تم حساب الصدق العاملى للمقياسين خلال المصفوفة الارتباطية لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية باستخدام طريقة التحليل العاملى في تحديد أبعاد المقياس ومكوناته. واستخدمت طريقة المكونات الأساسية فئ حساب التحليل العاملى لمصفوفة معاملات الارتباط. وبعد التدوير المتعامد للعوامل بطريقة الفاريمكسVarimax، وفى ضوء نتائج التحليل العاملى تم التوصل إلى ثلاثة عوامل رئيسية وهذه العوامل توفرت فيها الشروط التالية :

- الجذر الكامن لكل عامل أكبر من الواحد.
- التشبعات الدالة على العوامل أكبر من ٠,٣.ويوضح الجدول الآتي ذلك.

**جدول ( ٧ )مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي**

**لمقياس الدافعية الذاتية للمعلم بعد التدوير المتعامد**

| رقم العبارة | الأول | الثاني | الثالث | رقم العبارة | الأول | الثاني | الثالث |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .٦٩٠ | | | ٢٢ | . | .٥٣١ | |
| ٢ | .٦٩١ | | | ٢٣ | .٤٤٩ | | |
| ٣ | .٧٤٥ | | | ٢٤ | .٣١٤ | | |
| ٤ | .٨٠٦ | | | ٢٥ | | | .٤٤٥ |
| ٥ | .٧٠٩ | | | ٢٦ | | .٥٣٢ | |
| ٦ | .٧١٧ | | | ٢٧ | | .٤٢٨ | |
| ٧ | .٧١٦ | | | ٢٨ | | .٥٤٢ | |
| ٨ | | | .٥٦٥ | ٢٩ | | .٤١٠ | |
| ٩ | | .٥٧٤ | | ٣٠ | | | .٤٥٤ |
| ١٠ | | | .٧٦٨ | ٣١ | | .٥٩٦ | |
| ١١ | | .٦٨٥ | | ٣٢ | | .٤٢٧ | |
| ١٢ | | | .٧٢٨ | ٣٣ | .٤١٧ | | . |

| رقم العبارة | الأول | الثاني | الثالث | رقم العبارة | الأول | الثاني | الثالث |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٣ | | .٤٢٩ | | ٣٤ | | .٤٨٢ | |
| ١٤ | .٤٠٤ | | | ٣٥ | | .٥٣٩ | |
| ١٥ | .٣٢٦ | | | ٣٦ | .٣١٩ | | |
| ١٦ | .٥١٧ | | | ٣٧ | | .٣٤١ | |
| ١٧ | | | .٤٦٢ | ٣٨ | | | .٥٠٤ |
| ١٨ | .٣٧١ | | | ٣٩ | | | .٣٦٩ |
| ١٩ | | | .٧٠٩ | | | | |
| ٢٠ | | .٤٤١ | | الجذر الكامن | ٥,٩٩٩ | ٥,٧٦٨ | ٣,٧٦٥ |
| ٢١ | | | .٤٩٨ | نسبة التباين | ١٥,٣٨٢ | ١٤,٧٨٨ | ٩,٦٥٣ |

ويتضح من الجدول السابق أن العامل الأول قد تشبع بالعبارات أرقام (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-١٤-١٥-١٦-١٨-٢٣-٢٤-٣٣-٣٦) وبلغ عددها (١٥) عبارة (بعد المثابرة)، وأن العامل الثاني قد تشبع بالعبارات أرقام (٩-١١-١٣-٢٠-٢٢-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣١-٣٢-٣٤-٣٥-٣٧) وعددها(١٤) عبارة (بعد الاستمتاع بالعمل)، وأن العامل الثالث قد تشبع بالعبارات أرقام (٨-١٠-١٢-١٧-١٩-٢١-٢٥-٣٠-٣٨-٣٩) وعددها (١٠)عبارات( بعد الثقة بالنفس ).

١- حساب الثبات(معادلة ألفا- كرونباخ)

قام الباحثان بحساب الثبات باستخدام معادلة (ألفا- كرونباخ) وذلك على عينة التقنين المكونة من (١٥٠) معلما، والجدول الأتي يوضح ذلك :

**جدول (٨) معاملات الثبات لأبعاد مقياس الدافعية الذاتية للمعلم**

| م | الأبعاد | معامل الثبات | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| ١ | المثابرة | .٨٠٨ | ٠,٠١ |
| ٢ | الاستمتاع بالعمل | .٧٨٧ | ٠,٠١ |
| ٣ | الثقة بالنفس | .٧٣٣ | ٠,٠١ |
| ٤ | الدرجة الكلية للمقياس | .٩١٨ | ٠,٠١ |

من خلال استعراض الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الثبات لأبعاد مقياس الدافعية الذاتية للمعلم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١. مما يدل ذلك على الثقة بثبات المقياس.

**نتائج الدراسة وتفسيرها**

**نتائج السؤال الأول:**

ينص السؤال الأول" هل توجد علاقة ارتباطيه بين أنماط الإشراف التربوي الحديثة كما يدركها المعلمون( الإشراف بالأهداف – الإشراف الإكلينيكي – الإشراف التطوري) وأبعاد الدافعية الذاتية لديهم" ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من أنماط الإشراف التربوي الحديثة وأبعاد الدافعية الذاتية،والجدول الآتي يوضح ذلك :

**جدول (٩) معاملات الارتباط بين كل من أ نماط**

**الإشراف التربوي الحديثة وأبعاد الدافعية الذاتية والدرجة الكلية.**

| أبعاد الدافعية الذاتية | أنماط الإشراف التربوي | الإشراف بالأهداف | | الإشراف العيادي | | الإشراف التطوري | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ن | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| المثابرة | ٢٨٩ | .٠٦٧ | .٢٥٦ | . ٠٨٣ | .١٦٠ | .١٦٢(**) | .٠٠٦ |
| الاستمتاع بالعمل | ٢٨٩ | .١٢٧(*) | .٠٣٠ | .١٢٥(*) | .٠٣٤ | ١٧٤(**) | .٠٠٣ |
| الثقة بالنفس | ٢٨٩ | .١٣٥(*) | .٠٢١ | .١٢٨(*) | .٠٣٠ | .١٧٤(**) | .٠٠٣ |
| الدرجة الكلية | ٢٨٩ | .١١٧(*) | .٠٤٧ | ١١٩(*) | .٠٤٣ | .١٨٣(**) | .٠٠٢ |

*** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).**

**** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١).**

من خلال استعراض نتائج الجدول السابق يتضح وجود علاقة ارتباطيه دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين كل من نمط الإشراف بالأهداف ونمط الإشراف العيادي وكل من البعد الثاني( الاستمتاع بالعمل) والبعد الثالث ( الثقة بالنفس )، والدرجة الكلية للدافعية الذاتية للمعلم، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين نمط الإشراف بالأهداف ونمط الإشراف العيادي والبعد الأول للدافعية الذاتية للمعلم( المثابرة )، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة عند مستوى ٠,٠١ بين نمط الإشراف التطوري وكل من أبعاد الدافعية الذاتية للمعلم( المثابرة، الاستمتاع بالعمل، الثقة بالنفس )، والدرجة الكلية.

وتفسر هذه النتيجة بأن نمط الإشراف بالأهداف يعتمد على وضع أهداف عملية الإشراف مشاركة بين المعلم والمشرف التربوي، ونمط الإشراف العيادي يعتمد على تحسين أداء المعلم داخل غرفة الصف، من خلال جمع المعلومات لتحسين تعلم الطالب، وهذه العمليات لها علاقة ارتباطيه ببعدي الدافعية الذاتية "الاستمتاع بالعمل، والثقة بالنفس، وكذلك بالدرجة الكلية للدافعية الذاتية، حيث شعور المعلم بالرضا عن عمله واستمتاعه به، وثقته بنفسه والتعامل معالمشكلات المدرسية دون تردد، كل ذلك يعتمد على نمط الإشراف المستخدم مع المعلم، ويفسر عدم وجود علاقة ارتباطيه بين نمطي الإشراف بالأهداف والإشراف العيادي، وبعد المثابرة، إلى أن بعد المثابرة يعتمد على بذل المعلم للجهد في الواقع العملي، وهناك فرق بين الواقع العملي للمعلم وبين الأهداف النظرية دون تطبيق في الواقع. ينما يختلف الأمر بالنسبة للنمط الثالث للإشراف التربوي حيث وجود علاقة ارتباطيه بين الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للدافعية الذاتية للمعلم، حيث يعتمد الإشراف التطوري على التعامل مع الفروق الفردية

بين المعلمين من خلال دراسات نفسية ونظريات التعلم الحديثة، وكلها لها ارتباط وثيق بأنماط الإشراف التربوي الثلاثة.

**نتائج السؤال الثاني:**

ينص السؤال الثاني على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لأنماط الإشراف التربوي الحديثة تعزى لمتغيري المرحلة ( ابتدائي – متوسط – ثانوي ) والتخصص ( أدبي – علمي )؟

وللإجابة على هذا السؤال تم أولاً حساب قيمة (ف ) لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لأنماط أنماط الإشراف التربوي الحديثة في ضوء متغير المرحلة ،والجدول الآتي يوضح ذلك.

**جدول (١٠) يوضح قيمة (ف )لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لأنماط أنماط الإشراف التربوي الحديثة في ضوء متغير المرحلة( ابتدائي – متوسط – ثانوي )**

| أنماط الإشراف التربوي | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف ) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإشراف بالأهداف | بين المجموعات | ٨١٥٥,٠٢٧ | ٢ | ٤٠٧٧,٥١٣ | ٤٩,٣٣٢ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٢٣٦٣٩,١٥٣ | ٢٨٦ | ٨٢,٦٥٤ | | |
| | المجموع | ٣١٧٩٤,١٨٠ | ٢٨٨ | | | |
| الإشراف العيادي | بين المجموعات | ٦٦٧٥,٨٧٣ | ٢ | ٣٣٣٧,٩٣٧ | ٣٩,٢١٦ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٢٤٣٤٣,٤٧٦ | ٢٨٦ | ٨٥,١١٧ | | |
| | المجموع | ٣١٠١٩,٣٤٩ | ٢٨٨ | | | |
| الإشراف التطوري | بين المجموعات | ٦٣٧٦,٣٦٤ | ٢ | ٣١٨٨,١٨٢ | ٣٤,٧٣٨ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٢٦٢٤٨,٢١٨ | ٢٨٦ | ٩١,٧٧٧ | | |
| | المجموع | ٣٢٦٢٤,٥٨١ | ٢٨٨ | | | |

مـن خـلال النظـر إلـى نتـائج الجـدول الـسابق يتـضح أن قيمـة ( ف ) للأنمـاط الثلاثـة للإشـراف التربـوي فـي ضـوء متغيـر المرحلـة قـد جـاءت دالـة إحـصائيا عنـد مـستوى١.,٠. ولمعرفة اتجاه الفـروق فـي ضوء المرحلـة تم اسـتخدام اختبـار "شـيفيه "، والجـدول الأتـي يوضح ذلك

**جدول(١١) نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في ضوء متغير المرحلة**

| الأنماط | المرحلة | المتوسط | ابتدائي | متوسط | ثانوي |
|---|---|---|---|---|---|
| الإشراف بالأهداف | ابتدائي | ٣٢,٣٥٢٣ | ----- | -.٨٨١٣٧ | -١١,٧٩٦٦٦(*) |
| | متوسط | ٣٣,٢٣٣٦ | ----- | ------ | -١٠,٩١٥٢٩(*) |
| | ثانوي | ٤٤,١٤٨٩ | ----- | ------ | ------ |
| الإشراف العيادي | ابتدائي | ٣٣,٤٨٨٦ | ------ | -.٦٤٢٢٠ | -١٠,٥٩٦٤٧(*) |
| | متوسط | ٣٤,١٣٠٨ | ------ | ------- | -٩,٩٥٤٢٧(*) |
| | ثانوي | ٤٤,٠٨٥١ | ------- | ------ | ------ |
| الإشراف التطوري | ابتدائي | ٣٣,٤٨٨٦ | ------ | -.٣٨٩٨٧ | -١٠,٢٣٤٧٧(*) |
| | متوسط | ٣٣,٨٧٨٥ | ------ | ------ | -٩,٨٤٤٩٠(*) |
| | ثانوي | ٤٣,٧٢٣٤ | ------ | ------ | ------ |

***دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥≥α).**

**** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١≥α).**

بـالنظر إلـى نتـائج الجـدول الـسابق نجـد أن هنـاك دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى٥.,٠. بالنـسبة للـنمط الأول وهـو " الإشـراف بالأهـداف" وهـذه الدلالـة تحـسب لـصالح المتوسـط الأعلـى وهـي المرحلـة الثانويـة ،حيـث بلـغ المتوسـط ٤٤,١٤٨٩، وكـذلك الأمـر فـي نمـط " الإشراف العيادي" هناك دلالة إحصائية عند مستوى ٥.,٠. تحسب لصالح المتوسط الأعلى وهي المرحلة الثانوية، حيث بلغ المتوسط الحسابي٤٤.٠٨٥١، وكذلك في نمط الإشراف التطوري هنـاك دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى ٥.,٠. تحـسب لـصالح المتوسـط الأعلـى وهـي المرحلة الثانوية، حيث بلغ المتوسط الحسابي

٤٣,٧٢٣٤، وهـذه النتيجـة تعنـي أن هنـاك فـروق دالـة إحـصائيا فـي أنمـاط الإشـراف التربوي الثلاثة لصالح معلمي المرحلة الثانوية.

وتفسـر النتيجـة السـابقة بـأن تفـوق معلمـي المرحلـة الثانويـة فـي الأنمـاط الثلاثـة، ووجـود تعـاون مثمـر مـع المشـرفين التربـويين مـن اجـل تحقيـق تعلـم أفـضل للطـلاب، وبالتالي أثر ذلك في الدافعيـة الذاتيـة لديهم وتجـاه طلابهم، وتفـوقهم علـى أقـرانهم مـن معلمـي المرحلـة الابتدائيـة والمتوسـطة، يرجـع إلـى خبـرتهم التربويـة الكبيـرة والتـي اكتسبوها علـى مـر السـنين، وطريقـة تعـاملهم مـع المشـكلات المدرسـية، ومـرورهم بهذه التجارب عندما كانوا في المراحـل السـابقة، ممـا اكسبهم خبـرة فـي التعامـل مـع تلك المواقف ، ولمعرفة الفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة في أنماط الإشراف التربوي الحديثة وفقا لمتغير التخصص، تم استخدام (اختبار ت )

والجدول الأتي يوضح ذلك

**جدول (١٢) اختبار ت للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في أنماط الإشراف التربوي وفقا لمتغير التخصص.**

| الأنماط | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإشراف بالأهداف | أدبي | ١٥٥ | ٣٤,٠١٩٤ | ١٠,٤٥٤٢٧ | -٤,٤٨٦ | ٠,٠٠٠* |
| | علمي | ١٣٤ | ٣٩,٤٠٣٠ | ٩,٨٤٠٩٣ | | |
| الإشراف العيادي | أدبي | ١٥٥ | ٣٥,٠٣٨٧ | ١٠,٧١١٦٢ | -٣,٨٤٩ | ٠,٠٠٠ |
| | علمي | ١٣٤ | ٣٩,٦٤١٨ | ٩,٤٢٩٩٢ | | |
| الإشراف التطوري | أدبي | ١٥٥ | ٣٤,٣٢٩٠ | ١٠,٣٨٩٨٧ | -٤,٦٨٥ | ٠,٠٠٠ |
| | علمي | ١٣٤ | ٤٠,٠٠٧٥ | ١٠,١٤٢٩٦ | | |

**٠,٠٠٠* = دالة عند مستوى ٠,٠١.**

بالنظر إلى نتائج الجدول السابق يتضح أن قيمة " ت " بالنسبة لنمط الإشراف بالأهداف قد جاءت دالة إحصائيا عند مستوى ۰,۰۱. وهذه الدلالة تحسب لصالح المتوسط الأعلى وهو تخصص " العلمي "حيث بلغ المتوسط ٣٩.٤٠٣٠، وبالنسبة لنمط الإشراف العيادي جاءت قيمة " ت "دالة إحصائيا عند مستوى ۰,۰۱. وهذه الدلالة تحسب لصالح المتوسط الأعلى وهو تخصص " العلمي "حيث بلغ المتوسط ٣٩.٦٤١٨، وبالنسبة لنمط الإشراف التطوري جاءت قيمة " ت "دالة إحصائيا عند مستوى ۰,۰۱. وهذه الدلالة تحسب لصالح المتوسط الأعلى وهو تخصص " العلمي "حيث بلغ المتوسط ٤٠.٠٠٧٥، وتعني النتيجة وجود فروق دالة إحصائيا لصالح معلمي التخصص العلمي في أنماط الإشراف التربوي الثلاثة، وان لهذه الأنماط اثر في زيادة الدافعية الذاتية لديهم تجاه طلابهم بالمقارنة بأقرانهم من معلمي التخصص الأدبي

وتفسر النتيجة السابقة بأن طبيعة معلمي التخصص العلمي وطبيعة دراستهم العملية التي تحتاج إلى تفكير وفهم وإعمال العقل، وطبيعة المواد التي يدرسونها أدت إلي تفوقهم ووجود فروق لصالحهم في أنماط الإشراف التربوي، وإدراكهم لهذه الأنماط واستفادتهم من المشرفين التربويين، وترجمة ذلك في الواقع المدرسي، بالمقارنة مع أقرانهم من معلمي التخصص الأدبي.

**نتائج السؤال الثالث**

وينص علي "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لأبعاد الدافعية الذاتية تعزى لمتغيري المرحلة ( ابتدائي – متوسط – ثانوي ) والتخصص (أدبي – علمي )؟

وللإجابة على هذا السؤال تم أولا حساب قيمة (ف ) لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لأبعاد الدافعية الذاتية في ضوء متغير المرحلة ،والجدول الأتي يوضح ذلك.

**جدول (١٣)قيمة (ف ) لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابة عينة الدراسة لأبعاد الدافعية الذاتية في ضوء متغير المرحلة**

| أبعاد الدافعية الذاتية | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف ) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المثابرة | بين المجموعات | ٣٤٠,٩٣٥ | ٢ | ١٧٠,٤٦٧ | ٢,٠٥٣ | .١٣٠ غير دال |
| | داخل المجموعات | ٢٣٧٤٥,٤١١ | ٢٨٦ | ٨٣,٠٢٦ | | |
| | المجموع | ٢٤٠٨٦,٣٤٦ | ٢٨٨ | | | |
| الاستمتاع بالعمل | بين المجموعات | ٢٨٣,١٠٤ | ٢ | ١٤١,٥٥٢ | ١,٣٨٧ | ..٢٥٢ غير دال |
| | داخل المجموعات | ٢٩١٩٤,٨٩٦ | ٢٨٦ | ١٠٢,٠٨٠ | | |
| | المجموع | ٢٩٤٧٨,٠٠٠ | ٢٨٨ | | | |
| الثقة بالنفس | بين المجموعات | ٣٤٠,٩٩٠ | ٢ | ١٧٠,٤٩٥ | ٣,٩٨٣ | .٠٢٠ دال عند مستوى ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ١٢٢٤٢,٠٦١ | ٢٨٦ | ٤٢,٨٠٤ | | |
| | المجموع | ١٢٥٨٣,٠٥٢ | ٢٨٨ | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٤١٠٨,٧٧٤ | ٢ | ٢٠٥٤,٣٨٧ | ٤,١٠٨ | .٠١٧ دال عند مستوى ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ١٤٣٠٤٤,٣٤١ | ٢٨٦ | ٥٠٠,١٥٥ | | |
| | المجموع | ١٤٧١٥٣,١١٤ | ٢٨٨ | | | |

بالنظر إلى الجدول السابق نجد أن قيمة " ف " قد جاءت غير دالة إحصائيا في بعدي" المثابرة ،" والاستمتاع بالعمل، بينما جاءت دالة إحصائيا عند مستوى ٥.,. بالنسبة لبعد الثقة بالنفس، والدرجة الكلية للدافعية الذاتية ولمعرفة اتجاه الفروق في ضوء المرحلة تم استخدام اختبار "شيفيه"، والجدول الآتي يوضح ذلك.

**جدول( ١٤ ) نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في ضوء متغير المرحلة**

| أبعاد الدافعية الذاتية | المرحلة | المتوسط | ابتدائي | متوسط | ثانوي |
|---|---|---|---|---|---|
| المثابرة | ابتدائي | ٥٦,٣٠٦٨ | ----- | -٢,٤١٢٨١ | -.٣٥٢٧٦ |
| | متوسط | ٥٨,٧١٩٦ | ----- | ------ | ٢,٠٦٠٠٥ |
| | ثانوي | ٥٦,٦٥٩٦ | ----- | ------ | ------ |
| الاستمتاع بالعمل | ابتدائي | ٥٥,١١٣٦ | ------ | -٢,٣٠٦٩٢ | -١,٩٠٧٦٤ |
| | متوسط | ٥٧,٤٢٠٦ | ------ | ------- | .٣٩٩٢٨ |
| | ثانوي | ٥٧,٠٢١٣ | ------- | ------ | ------ |
| الثقة بالنفس | ابتدائي | ٣٦,٢٣٨٦ | ------ | -١,٦٧٧٢٥ | -٢,٧١٨٨١(*) |
| | متوسط | ٣٧,٩١٥٩ | ------ | ------ | -١,٠٤١٥٦ |
| | ثانوي | ٣٨,٩٥٧٤ | ------ | ------ | ------ |
| الدرجة الكلية | ابتدائي | ١٤٧,٦٥٩١ | --------- | -٦,٣٩٦٩٨ | -٩,٣٠٨٩٩(*) |
| | متوسط | ١٥٤,٠٥٦١ | --------- | --------- | -٢,٩١٢٠١ |
| | ثانوي | ١٥٦,٩٦٨١ | --------- | --------- | ---------- |

*** دالة عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥).**

**** دالة عند مستوى دلالة (α≤٠,٠١).**

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن هناك دلالة إحصائية عند مستوى ٥.,. بالنسبة لبعد الثقة بالنفس، وهذه الدلالة تحسب لصالح للمتوسط الأعلى وهو المرحلة الثانوية، حيث بلغ المتوسط ٣٨,٩٥٧٤، وبالنسبة للدرجة الكلية للدافعية الذاتية هناك دلالة

إحصائية عند مستوى ٠,٠٥. وهذه الدلالة تحسب لصالح للمتوسط الأعلى وهو المرحلة الثانوية، حيث بلغ المتوسط١٥٦,٩٦٨١.

وتفسر هذه النتيجة بأن هناك فروق دالة إحصائيا لبعدي الثقة بالنفس، والدرجة الكلية للدافعية تعزي لمتغير المرحلة الثانوية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في بعدي المثابرة، والاستمتاع بالعمل يعزى لمتغير المرحلة، وهذا يدل على تفوق معلمي المرحلة الثانوية على معلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في بعدي الثقة بالنفس والدرجة الكلية للدافعية الذاتية، وذلك بسبب الخبرة الطويلة لمعلمي المرحلة الثانوية ،فالثقة بالنفس والدافعية الذاتية للعمل لديهم أكثر من معلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، بسبب الخبرة القليلة، وقلة الثقة بالنفس لديهم وقلة الاحتكاك بمشاكل الطلاب، وحداثة التخرج من الجامعة تجعل ثقافتهم قليلة، لان الميدان العملي يختلف عن الميدان النظري، ويتفق ذلك مع دراسة " محمد عبد السميع رزق ٢٠٠٩".

ولمعرفة الفروق بين متوسطات استجابة عينة الدراسة لأبعاد الدافعية الذاتية في ضوء متغير التخصص، تم استخدام (اختبار ت ) والجدول الأتي يوضح ذلك.

**جدول (١٥) اختبار ت للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في أبعاد الدافعية الذاتية وفقا لمتغير التخصص.**

| الأنماط | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المثابرة | أدبي | ١٥٥ | ٥٩,٠٤٥٢ | ٨,٦٥١٥١ | ٢,٠٧٩ | دال عند ٠,٠١. ٠٣٩. |
| | علمي | ١٣٤ | ٥٦,٩٧٠١ | ٨,٢٣٥٢١ | | |
| الاستمتاع بالعمل | أدبي | ١٥٥ | ٥٨,١٢٢٦ | ٩,٥٠٨٩٤ | ١,٧٧٩ | غير دال |
| | علمي | ١٣٤ | ٥٦,١٩٤٠ | ٨,٨١٠٨٦ | | |
| الثقة بالنفس | أدبي | ١٥٥ | ٣٨,٣٩٣٥ | ٦,٩٩٣٠٤ | ١,٨٠٤ | غير دال |

| الأنماط | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | علمي | ١٣٤ | ٣٦,٩٩٢٥ | ٦,٠٧٦٥٧ | | |
| الدرجة الكلية | أدبي | ١٥٥ | ١٥٥,٥٦١٣ | ٢٣,٤٣٤٣٧ | ٢,٠٣٨ | ٠٤٢.دال عند ١.,. |
| | علمي | ١٣٤ | ١٥٠,١٥٦٧ | ٢١,٣٢٤٨٦ | | |

بالنظر إلى نتائج الجدول السابق يتضح أن قيمة " ت، جاءت دالة إحصائيا عند مستوى١.,.وذلك لبعدي " المثابرة، والدرجة الكلية للدافعية الذاتية، بينما جاءت قيمة " ت " غير دالة بالنسبة لبعدي " الاستمتاع بالعمل "،والثقة بالنفس.

وتفسر النتيجة السابقة بأن هناك فروق دالة إحصائيا في بعدي المثابرة والدرجة الكلية للدافعية الذاتية، وهذه الدلالة تحسب لصالح المتوسط الأعلى، حيث بلغ في مرحلة الأدبي لبعد المثابرة ٥٩,٠٤٥٢، وبلغ في الدرجة الكلية ١٥٥,٥٦١٣، وهذا يدل على تفوق معلمي التخصص الأدبي على معلمي التخصص العلمي في بعدي المثابرة، والدرجة الكلية للدافعية الذاتية، وهذا يرجع إلي أن معلمي التخصص الأدبي لديهم مثابرة قوية في العمل ، ولديهم درجة عالية من الدافعية الذاتية تجاه طلابهم، بسبب طبيعة المواد التي يدرسونها للطلاب والتي تحتاج إلى صبر ومثابرة لتوصيل المعلومة إلى الطلاب للكم الكبير والمعلومات الكثيرة التي تحويها تلك المواد، بخلاف معلمي التخصص العلمي كم المواد التي يقومون بتدريسها بسيط وصغير يعتمد على الفهم أكثر من المواد النظرية التي تحتاج إلى حفظ وجهد أكبر. ويتفق ذلك مع دراسة أبو زيد وخضر (٢٠٠٧)، ودراسة لينا ودون (١٩٨٦) Lina& Don .

## نتائج السؤال الرابع

وينص على "هل يمكن التنبؤ بأبعاد الدافعية الذاتية لدى المعلمين بمعلومية أنماط الإشراف التربوي الحديثة؟"

ولمعرفة إمكانية التنبؤ بأبعاد الدافعية الذاتية لدى المعلمين بمعلومية أنماط الإشراف التربوي الحديثة تم حساب "قيمة ف"، والجدول الأتي يوضح ذلك:

**جدول(١٦) قيمة (ف) لمعرفة إمكانية التنبؤ بأبعاد الدافعية الذاتية بمعلومية أنماط الإشراف التربوي**

| أبعاد الدافعية الذاتية | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المثابرة | الانحدار | ٥٤٦,٠٤١ | ١ | ٥٤٦,٠٤١ | ٧,٧١٦ | *.٠٠٦(a) |
| | البواقي | ٢٠٣٠٩,٩٦٦ | ٢٨٧ | ٧٠,٧٦٦ | | |
| | الكلى | ٢٠٨٥٦,٠٠٧ | ٢٨٨ | | | |
| الاستمتاع بالعمل | الانحدار | ٧٣٩,٧٠٠ | ١ | ٧٣٩,٧٠٠ | ٨,٩٢٨ | .٠٠٣(a) |
| | البواقي | ٢٣٧٧٧,٢٢٧ | ٢٨٧ | ٨٢,٨٤٧ | | |
| | الكلى | ٢٤٥١٦,٩٢٧ | ٢٨٨ | | | |
| الثقة بالنفس | الانحدار | ٣٨١,٠٣٨ | ١ | ٣٨١,٠٣٨ | ٨,٩٦٢ | .٠٠٣(a) |
| | البواقي | ١٢٢٠٢,٠١٤ | ٢٨٧ | ٤٢,٥١٦ | | |
| | الكلى | ١٢٥٨٣,٠٥٢ | ٢٨٨ | | | |
| الدرجة الكلية | الانحدار | ٤٩١١,٩٢٧ | ١ | ٤٩١١,٩٢٧ | ٩,٩١١ | .٠٠٢(a) |
| | البواقي | ١٤٢٢٤١,١٨٧ | ٢٨٧ | ٤٩٥,٦١٤ | | |
| | الكلى | ١٤٧١٥٣,١١٤ | ٢٨٨ | | | |

***دال عند مستوى ١,٠.**

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن قيمة " ف " لمعرفة إمكانية التنبؤ بأبعاد الدافعية الذاتية لدى المعلمين بمعلومية أنماط الإشراف التربوي الحديثة، جاءت دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في جميع أبعاد الدافعية الذاتية والدرجة الكلية، مما يشير ذلك إلى فاعلية أنماط الأشراف التربوي الحديثة في التنبؤ بالدافعية الذاتية وأبعادها لدي المعلمين.

وتفسر النتيجة السابقة بوجود ارتباط عال بين أنماط الإشراف التربوي والدافعية الذاتية لدى المعلمين، فكلما كانت أنماط الإشراف موجودة ومطبقة في الواقع، وهناك تعاون جيد بين المشرف التربوي والمعلم، أدي ذلك إلى زيادة الدافعية الذاتية للمعلمين تجاه طلابهم والعملية التعليمية بوجه عام، دون انتظار المعلم لمكافأة من الخارج، وتتفق النتيجة مع نتائج دراسات أحمد (٢٠٠٣)، حسن (٢٠٠٨)، والشربيني والباز (٢٠١١)، و التميمي (٢٠١٢)، والعلوان وخالد (٢٠١٠)، و"سكنر، وبلومنت Skinner@ Belmont(١٩٩٣)"

**نتائج السؤال الخامس**

وينص على "هل يوجد نمط من أنماط الإشراف التربوي الحديثة أكثر إسهاما في التنبؤ بأبعاد الدافعية الذاتية لدى المعلمين؟"

ولمعرفة أي من أنماط الإشراف التربوي الحديثة أكثر إسهاما في التنبؤ بالدافعية الذاتية وأبعادها تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، والجدول الآتي يوضح ذلك

**جدول (١٧) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة أكثر**

**الأنماط المدروسة إسهاما في التنبؤ بالدافعية الذاتية وأبعادها**

| أبعاد الدافعية الذاتية | أنماط الإشراف التربوي | ر | $ر^2$ | $ر^2$ النموذج | B | Beta | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المثابرة | الإشراف التطوري | .١٦٢(a | .٠٢٦ | .٠٢٣ | ١٫٠٨٨ | .١٦٢ | ٢٫٧٧٨ | ٠٫٠١ |
| الاستمتاع بالعمل | الإشراف التطوري | .١٧٤(a) | ..٠٣٠ | .٠٢٧ | ١٫٢٦٦. | .١٧٤ | ٢٫٩٨٨ | ٠٫٠١ |
| الثقة بالنفس | الإشراف التطوري | .١٧٤(a) | .٠٣٠ | .٠٢٧ | .٩٠٩ | .١٧٤ | ٢٫٩٩٤ | ٠٫٠١ |
| الدرجة الكلية | الإشراف التطوري | .١٨٣(a) | .٠٣٣ | .٠٣٠ | ٣٫٢٦٢ | .١٨٣ | ٣٫١٤٨ | ٠٫٠١ |

بالنظر إلى الجدول السابق، يتضح أن قيمة " ت " جاءت دالة إحصائيا عند مستوى ٠٫٠١ وذلك في نمط " الإشراف التطوري " لجميع أبعاد الدافعية الذاتية والدرجة الكلية، وهذا يعني أن أكثر الأنماط المدروسة إسهاما في التنبؤ بالدافعية الذاتية وأبعادها ، نمط " الإشراف التطوري".

وتفسر النتيجة بأن نمط "الإشراف التطوري" يهتم بالفروق الفردية بين المعلمين، ويعتمد على الدراسات النفسية الحديثة والنظريات التربوية، ويشجع على تطور المعلمين، فلذلك كان هو أكثر الأنماط إسهاما في التنبؤ بالدافعية الذاتية وأبعادها لدي المعلمين، وتتفق النتيجة مع نتائج دراسات اللوح (٢٠٠٢)، وشديفات والقادري (٢٠٠٨)، وشاهين (٢٠١٠)، وجوردون (٢٠٠٠ Gordon,)، حيث أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن للإشراف التطوري أثر كبير في تحسين الممارسات التدريسية بدرجة كبيرة، وتحسين قدرة المعلمين على التفكير الناقد، وفي تطور العملية التعليمية.

جدول (١٨) القيمة التنبؤية لأنماط الإشراف التربوي

التي لم تدخل معادلة الانحدار المتعدد

| أبعاد الدافعية الذاتية | أنماط الإشراف التربوي | ر (الجزئي) | Beta | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المثابرة | الإشراف بالأهداف | -.٠٤٢ | -.٠٥٣(a | -.٧١١ | .٤٧٨ غير دال |
| | الإشراف العيادي | -.٠٠٨ | -.٠١٠(a | -.١٣٩ | .٨٩٠ غير دال |
| الاستمتاع بالتعلم | الإشراف بالأهداف | .٠٢٦ | .٠٣٣(a | .٤٤٤ | .٦٥٧ غير دال |
| | الإشراف العيادي | .٠٣٥ | .٠٤١(a) | .٥٨٧ | .٥٥٨ غير دال |
| الثقة بالنفس | الإشراف بالأهداف | .٠٣٦ | .٠٤٥(a | .٦١٤ | .٥٤٠ غير دال |
| | الإشراف العيادي | .٠٣٨ | .٠٤٥(a | .٦٤٢ | .٥٢١ غير دال |
| الدرجة الكلية | الإشراف بالأهداف | .٠٠٥ | .٠٠٧(a | .٠٩٣ | .٩٢٦ غير دال |
| | الإشراف العيادي | .٠٢٢ | .٠٢٦(a) | .٣٧٥ | .٧٠٨ غير دال |

يتضح من الجدول السابق أن نمطي الإشراف بالأهداف، والإشراف العيادي أقل إسهاما في التنبؤ بالدافعية الذاتية وأبعادها، بخلاف نمط " الإشراف التطوري الأكثر إسهاما منهما، فلذلك لم تدخل القيم التنبؤية لنمطي " الإشراف بالأهداف " " ونمط الإشراف العيادي "معادلة الانحدار المتعدد، وقد يعود لكون الإشراف التطوري نمط يعتمد على التفكير التجريدي للمعلم.

**توصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالاتي :

١- تدريب المشرفين التربويين بشكل وظيفي على الأنماط الإشرافية الحديثة.

٢- متابعة مدى تفعيل هذه الانماط من قبل المشرفين التربويين في واقع الميدان، لما لها من أثر ايجابي على الدافعية الذاتية للمعلمين.

٣- تحسين العلاقة بين المعلمين والمشرفين التربويين من خلال تشجيع الحوار والتواصل بينهم سواء بطريقة مباشرة اوعن طريق وسائل الاتصال.

٤- ترسيخ ثقافة واضحة في الوسط التعليمي توحي بأن المشرف التربوي هو معين ومساعد للمعلم ومساهم فاعل فيما يواجهه من مشكلات، وليس متصيد للأخطاء، كما هي النظرة القديمة.

٥- بث روح الثقة بالنفس والاستمتاع بالعمل والمثابرة لدي المعلمين.

**مقترحات بحثية:**

١- إجراء دراسات حول البرامج التي ترفع من مستوى الدافعية الذاتية للمعلمين.

٢- دراسة عن العلاقة بين أنماط الإشراف التربوي ودافعية الانجاز.

٣- دراسة الكفاءة المهنية وعلاقتها بأساليب التعلم.

٤- تطبيق هذه الدراسة على المعلمات، لمعرفة الفروق في الدافعية الذاتية بين المعلمين والمعلمات.

* * *

## المراجع


١. أبو حطب، فؤاد وصادق، أمال.(١٩٩٤). علم النفس التربوي. ط (٤)، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢. أبو زيد، أحمد وعبد المنعم، خضر.(٢٠٠٧). الدافعية الذاتية للمعلم كدالة للكسب المعرفي لدى الطلاب وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٣)، العدد الأول، الجزء الثاني،ص ص٣٦٨–٤٠١.

٣. أحمد، إبراهيم أحمد.( ١٩٩٩ ). الإشراف المدرسي والعيادي، القاهرة، دار الفكر العربي.

٤. أحمد، عبد الواحد إبراهيم.(٢٠٠٣). إدراك الطلاب لتوجهات المعلمين نحو التحكم مقابل الاستقلال وعلاقته بالدافعية الذاتية وبعض قدرات التفكير الابتكارى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٥. الأسدي، سعيد جاسم وإبراهيم مروان عبد المجيد.(٢٠٠٧). الإشراف التربوي، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١.

٦. إسماعيل، إبراهيم السيد.(٢٠١٣). أساليب التفكير والذكاءات المتعددة كمنبئات للكفاءة الذاتية في التدريس لدى الطالبات المعلمات في ضوء التخصص الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(٨٢) الجزء الأول ،ص ص١٦٣–٢٣١.

٧. الأفندي، محمد حامد.(١٩٨١). الإشراف التربوي، القاهرة، عالم الكتب.

٨. البابطين، عبد العزيز بن عبد الوهاب.(٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، الرياض، ط١.

٩. البدري، طارق عبد الحميد.(٢٠٠١ ). تطبيقات ومناهج في الإشراف التربوي، عمان، دار الفكر، الطبعة الأولى.

١٠. تركي، آمنة عبد الله.(١٩٨٥). التحصيل الدراسي في ضوء دافعية الإنجاز ووجهة الضبط (دراسة مقارنة بين الجنسين لدى بعض طلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر )، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١١. التميمي، سوزان بنت أحمد.(٢٠١٢). جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.

١٢. جابر، جابر عبد الحميد.(١٩٩٤). علم النفس التربوي. ط٣، القاهرة : دار النهضة العربية.

١٣. حسن، ربيع شعبان.(٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٤. حسن، طلعت أحمد.( ٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي مبني على الكفاءة الذاتية وأثره في الضغوط النفسية والدافعية للانجاز لدى المعلمين في ضوء الكادر الخاص كما يدركه الطلاب. مجلة كلية التربية ،جامعة أسيوط، المجلد (٢٤)، العدد الثاني، ص ص٥٠–١٠٢.

١٥. حسن، محمود محمد شبيب.(١٩٩٩). أثر استخدام برنامج للتدريب على سلوك حل المشكلة فى بعض مكونات الدافعية الذاتية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٨١) ص ص ١٤٥–٢٩١.

١٦. حسين، سلامة عبد العظيم وعوض الله، عوض الله سليمان.(٢٠٠٦ ). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط١.

١٧. الخطيب، رواح، الخطيب، أحمد والفرج، وجيه.(٢٠٠٠ ). الإدارة والإشراف التربوي. اتجاهات حديثة، أربد، دار الأمل، ط٣.

١٨. الدويك، تيسير و ياسين، حسين وعدس، محمد.(١٩٩٨م). أسس الإدارة التربوية المدرسية والإشراف التربوي، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط٢.

١٩. الراشد، أحمد عبد العزيز.(١٩٩١). تطوير نظام الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهاته الحديثة، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس.

٢٠. رزق، محمد عبد السميع.(٢٠٠٩). بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفي لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسيا بالصف الأول الثانوي.مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(٦٩)، ص ص١٤٠-١٦٩.

٢١. الزعبي، فتحي إبراهيم.(١٩٩٤). تصورات المعلمين للنمط الإشرافي الفعال في مدارس محافظة اربد، رسالة ماجستير غير منشورة، المفرق، جامعة آل البيت. الأردن.

٢٢. الزيات، فتحي مصطفى.(١٩٩٦). سيكولوجية التعليم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة : دار النشر للجامعات

٢٣. زيدان، حنان عبد القادر.(٢٠١٠). الكفاءة الذاتية للمعلم في علاقتها بالتقدم العلمي لطلابه. مجلة دراسات نفسية، المجلد (٢٠)، العدد الأول ،ص ص١٤٥-١٦٨.

٢٤. السعود، راتب.( ٢٠٠٢ ). الإشراف التربوي اتجاهات حديثة، عمان، مركز طارق للخدمات الجامعية، الطبعة الأولى.

٢٥. شاهين، عبد الرحمن بن يوسف.(٢٠١٠). فاعلية الإشراف التربوي التطويري في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم في المدينة المنورة، رسالة دكتوراه غير منشورة،مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٢٦. شديفات، يحيى والقادري، سليمان.(٢٠٠٨). أثر استخدام الإشراف التربوي التطويري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والنفسية، ١٧ (١)، ص ص ١٢٧-١٧٠.

٢٧. الشربيني، أحلام والباز، حسن.(٢٠١٢). تعزيز الدافعية الذاتية لتعلم العلوم والمسؤولية الاجتماعية من خلال التعلم الخدمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية العملية، المجلد (١٤)، العدد الثالث ،ص ص ٢٥٥-٢٨٦.

٢٨. الشيخ، عبدالواحد بن عبد المولى.(٢٠١٣). درجة ممارسة المشرف التربوي لأدواره الفنية في ضوء أنماط الإشراف التربوي الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٩. صليو، وسهي.(٢٠٠٥). الإشراف والتنظيم التربوي، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط١.

٣٠. الطعاني، حسن أحمد.( ٢٠٠٥م ). الإشراف التربوي، مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه، عمان، دار شروق.

٣١. عبد السلام، محمد بدر.(٢٠٠٧). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

٣٢. عبد الهادي، جودت عزت.(٢٠٠٢). الإشراف التربوي، مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس، عمان ، دار الثقافة للنشر التوزيع، ط١.

٣٣. عطوي، جودة عزت.(٢٠٠١ ). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، عمان، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

٣٤. عقيلات، هند.(٢٠٠٢). نموذج الإدارة بالأهداف في الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظات الشمال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

٣٥. العلوان، أحمد فلاح وعبد الرحمن، خالد.(٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العشر الأساسي في مدينة معان بالأردن. مجلة الجامعة الإسلامية( سلسلة الدراسات الإنسانية) ،المجلد (١٨)، العدد الثاني، ص ص٦٨٣-٧١٧.

٣٦. العمر، بدر عمر.(١٩٨٧). دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، المجلد الخامس عشر، العدد الرابع، ص ص ٧٥-٩٥.

٣٧.القواسـمة، إبـراهيم محمـد مـسلم .(١٩٩٨). تـصورات المـشرفين التربـويين والمـديرين والمعلمـين لأبعـاد البنـاء النظـري لنمـوذج وطنـي للإشـراف التربـوي فـي الأردن، رسـالة ماجـستير غيـر منـشورة، عمان الجامعة الأردنية.

٣٨.اللوح، أحمد.(٢٠١٢). درجة تحسين الإشراف التربوي التطويري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية. مجلة الجامعة الإسـلامية للدراسـات التربوية والنفسية، غزة، المجلد(٢٠) العدد الأول، ص ص ٤٨٣–٥١٩.

٣٩. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٩هـ) الإشراف التربوي في عصر المعرفة، وكالة الوزارة للتعليم، الإدارة العامة للإشراف التربوي.

٤٠. وزارة التربيـة والتعلـيم.(١٤٢٧). دليـل مفـاهيم الإشـراف التربـوي، الإدارة العامـة للإشـراف التربـوي والتدريب.

٤١. الوطبان، محمد بن سليمان.(٢٠١١). توجهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات: دراسة وصفية على منطقة القصيم. المجلة التربوية، الكويت ،المجلد (٢٥)، العدد (٩٨)، الجزء الأول، ص ص ١٠١–١٤٣.

٤٢- Bandura .A. &Schunck .D. (١٩٨١). Cultivating competence; self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. Journal of Personality and Social Psychology .Vol. ٤١.PP. ٥٨٦–٥٩٨.

٤٣. Copriady .J.(٢٠١٤). Self-motivation as a mediator teachers ,readiness in applying ict in teaching and learning. The Turkish online journal of education technology- October ٢٠١٤ vol ١٣ issue ٤ p١١٢–١٢٣

٤٤-Daniel،T. L. &Esser،J. (١٩٨٠). Intrinsic motivation as Influenced by Pewards،task interest and task structure. Journal. of Applied. Psychology، Vol. ٦٥ ،No. ٥ ،PP. ٥٦٦–٥٧٣.

٤٥- Daresh،J.c.(٢٠٠٦). leading and Supervising Instruction.California. Corwin Press. As age Publications compang.

٤٦- Gordon،S. (٢٠٠٠). Supervision of instruction adevelopmental approach (٣rd Ed.) Boston: Allyn and Bacon.

٤٧- Gottfried A. E.(١٩٨٥). Academic intrinsic motivation in Elementary and Junior school students. Journal of Educational Psychology،Vol. ٧٧ ،No. ٦، PP. ٦٣١ – ٦٤٥.

٤٨-Gottfried،A. E Flening J. S. & Gottfried،A. W. (١٩٩٤). Role of parental motivational practices in children’s Academic intrinsic motivation and achievement،Journal of Educational Psychology،Vol. ٨٦ ،No. ١،PP. ١٠٤ – ١١٣.

٤٩- Guillom،S.R.(١٩٩٤). The effects of teachers orientation toward autonomy vs. control on the intrinsic motivation of children in Nongrade primary school programs. Diss. Abs. Int. Vol. ٥٤ ،No. (١١-A) ،p.٣٩٨٧.

٥٠- Jones،D. W.(١٩٩٠). The application of clinical supervision as a pricess for non-certified English language teacher in Bolivia. Dissertation Abstracts International،٥٢ (٢)،٣٦٧-A

٥١- Karaaraslan ،G& Sungur ،S & Ertepinar ،H.(٢١٤). Developing preserves science teachers ،self- determined motivation toward environment through environmental actives. International Journal of environment، science education ,q،

P ١–١٩ . D=١٠,١٢٩٧٣١\ ijese.٢٠١٣,٢٢٢a

٥٢-Lena ،G. & Don ،F.(١٩٨٦). Classroom intrinsic motivation effects of scholastic level ،Teacher orientation and gender. The Journal of Educational Research ،Vol. ٨٠ ،No. ١،PP. ٣٤–٣٩

٥٣-Robert ،M. G. & Karen ،L. M.(١٩٩٦).The Conditions of Learning ،Harcourt Brace & Company ،New York.

٥٤- Siens ،C.M.&Ebmeier ،H (١٩٩٦).Development Supervision and the reflective thinking of teachers. Journal of Curriculum and Supervision ،١١ (٤) ،٢٩٩–٣١٩-A

٥٥- Skinner ،E.A. ،Belmont ،M.J.(١٩٩٣). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement A cross the school year. Journal of Education Psychology. Vol. ٨٥ ،No. (٤) ،pp٥٧١–٥٨١.

٥٦-White ،R. W.(١٩٥٩). Motivation reconsidered the concept of competence. psychological review ،Vol. ٦٦ ،PP. ٢٩٧–٣٣٣.

***

- Silyo, S. (2005). *Educational supervision and regulation*. Amman: Daar Safaa.
- Turki, A. (1985). *Academic achievement in the light of achievement motivation and locus of control: A comparative study between some male and female secondary school students in Qatar* (Unpublished master's thesis). Ain Shams University.
- Uqaylaat, H. (2002). *A model of objective-based management in educational supervision from the perspective of educational supervisorsin the governorates of the North* (Unpublished master's thesis). Yarmook University, Irbid.
- Zaydaan, H. (2010). *Self-efficacy of teachers in relation to the academic progress of students*. *Journal of Psychological Studies*, *20*(1), 145-168.


* * *

- ATawi, J. (2001). *Educational management and educational supervision.* Amman: Al-Daar Al-Ilmiyyah Al-Dawliyyah.
- Hasan, M. (1999).The effect of using a training program on the behavior of problem solving in some components of self-motivation.*Journal of Faculty of Education, Al-Azhar University*, (81), 145-291.
- Hasan, R. (2005). *The effect of a proposed training program on some components of academic self-motivation in a sample of the students in second stage of basic education*(Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Al-Azhar University.
- Hasan, T. (2008). The effectiveness of a supervision program based on self-efficacy and its impact on psychological stress and achievement motivation among teachers in light of the special cadre as viewed by students. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, *24*(2), 50-102.
- Husayn, S., & AwaDH-Allah, A. (2006). *Recent trends in educational supervision.* Alexandria: Daar Al-Wafaa.
- Ismaa`eel, I. (2013). Thinking styles and multiple intelligences as indicators of self-efficacy in the teaching of female student teachers in light of their specializations.*Journal of Faculty of Education, Mansoura University,* (82), 163-231.
- Jaabir, J. (1994). *Educational psychology* (3rd ed.). Cairo: Daar Al-NahDHah Al-Arabiyyah.
- Ministry of Education. (1427). *A guide of the concepts of educational supervision*. General Directorate of Educational Supervision
- Ministry of Education. (1429). *Educational supervision in the age of knowledge*. Ministry of Education Agency, General Directorate of Educational Supervision.
- Rizq, M. (2009).Profile of self-perceived competence and knowledge motivation among academically ordinary and outstanding first year secondary school students. *Journal of Faculty of Education, Mansoura University*, (69), 140-169.
- Shaaheen, A. (2010). *The effectiveness of developmental educational supervision in improving teaching practices of science teachers in Al-Madinah Al-Munawwarah* (Unpublished doctoral dissertation). Umm Al-Qura University, Makkah.
- Shadeefaat, Y., & Al-Qaadiri, S. (2008). *The effect of using developmental educational supervision for science teachers on improving teaching practices in Mafraq governorate. Umm Al-Qura University Journal of Educational, Social, and Psychological Sciences,* (17), 127-170.

- Al-LawH, A. (2012). The degree of improvement of developmental educational supervision of teaching practices of Arabic language teachers in the international relief agency schools.*Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, Gaza*, *20* (1), 483-519.
- Al-Qawaasmah, I. (1998). *Perception of educational supervisors, managers, and teachers of the theoretical framework dimensions of a national model for educational supervision in Jordan* (Unpublished master's thesis). University of Jordan, Amman.
- Al-Raashid, A. (1991). *Development of educational supervision system in the Kingdom of Saudi Arabia in light of its recent trends* (Unpublished doctoral dissertation). Ain Shams University, Cairo.
- Al-Sa`ood, R. (2002). *Educational supervision: Recent trends*. Amman: Taariq University Services Center.
- Al-Sharbeeni, A., & Al-Baaz, H. (2012). Enhancingself-motivation to learn sciences and social responsibility through service learning among intermediate school students.*Journal of Practical Education*, *14* (3), 255-286.
- Al-Shaykh, A. (2013). *The degree of educational supervisor's practice of his technical roles in the light of recent patterns of educational supervision* (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, Umm Al-Qura University.
- Al-Ta'aani, H. (2005). *Educational supervision: Concepts, objectives, basics, and methods.* Amman: Daar Shurooq.
- Al-Tameemi, S. (2012). *Quality of the female teachers' performance and its relationship with learning motivation from the viewpoint of a sample of secondary female students in Taif* (Unpublished master's thesis). College of Education, Umm Al-Qura University.
- Al-Umar, B. (1987). A survey study of motivation among Kuwait University students. *Journal of Social Sciences, Kuwait*, *15* (4), 75-95.
- Al-WaTbaan, M. (2011). Motivational goals orientations of male and female teachers of low and high self-efficacy in teaching: A descriptive study on Al-Qassim region.*The Educational Journal, Kuwait*, *25* (98), 101-143.
- Al-Za`bi, F. (1994). *Teachers' perceptions of effective supervision style in the schools of Irbid governorate* (Unpublished master's thesis). Aal al-Bayt University, Jordan.
- Al-Zayyaat, F. (1996). *The psychology of education between the linkage perspective and the cognitive perspective*. Cairo: Publishing House for Universities.

## List of References:


- Abdulhaadi, J. (2002). *Educational supervision: Concepts and methods, a guide to improve teaching*. Amman: Daar Al-Thaqaafah.
- Abdulsalaam, M. (2007). *The role of educational supervision methods in the development of professional performance of teachers in secondary schools in Gaza governorate* (Unpublished master's thesis). College of Education, Islamic University of Gaza.
- Abu HaTab, F., & Saadiq, A. (1994). *Educational psychology* ($4^{th}$ ed.). Cairo: The Anglo-Egyptian Bookshop.
- Abu Zayd, A., & Abdulmun`im, Kh. (2007). Self-motivation of the teacher as an indicator of student's knowledge acquisition and its relationship with some variables. *Journal of Faculty of Education, Assiut University*, *23*(1), 368-401.
- AHmad, A. (2003). *Students' realization of teachers' orientations toward control versus independence and its relationship with self-motivation and some innovative thinking abilities* (Unpublished master's thesis). College of Education,Al-Azhar University.
- AHmad, I. (1999). *School and clinical supervision*. Cairo: Daar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Afandi, M. (1981). *Educational supervision*. Cairo: Aalam Al-Kutub.
- Al-Alwaan, A., & AbdulraHmaan, Kh. (2010).The relationship between internal academic motivation and academic achievement among a sample of $10^{th}$-grade students in the City of Ma'aan in Jordan.*Journal of Islamic University (Humanities Series)*, *18* (2), 683-717.
- Al-Asadi, S., & Ibraaheem, M. (2007). *Educational supervision.* Amman: Daar Al-Thaqaafah.
- Al-BaabTayn, A. (2004). *Recent trends in educational supervision*. Riyadh. (n.p.).
- Al-Badri, T. (2001). *Implementations and approaches to educational supervision*. Amman: Daar Al-Fikr.
- Al-Duwayk, T., Yaasseen, H., & Adas, M. (1998). *Basics of educational school administration and educational supervision* ($2^{nd}$ ed.). Amaan: Daar Al-Fikr.
- Al-KhaTeeb, R., Al-KhaTeeb, A., & Al-Faraj, W. (2000). *Administration and educational supervision: Recent trends*. Irbid: Daar Al-Amal.

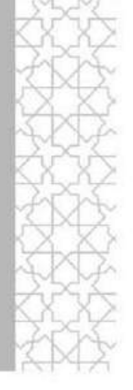
A Study of Some Recent Patterns of Educational Supervision as Perceived by Teachers and TheirRelationship to Self-Motivation

**Dr. Aadil Abdulmu`Ti Al-AbyaDH**
Associate Professor of Educational Psychology
College of Education and Arts Northern Borders University
& College of Education Al-Azhar University, Cairo
**Dr. Su`ood Ibn Jabeeb Al-Ruwayli**
Assistant Professor of Curricula and Educational Supervision
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education and Arts - Northern Borders University

**Abstract:**

The study aimsatdiscovering the relationship between somepatternsof educational supervisionas perceived byteachers and the dimension oftheir self-motivation. It also looks into the relationship of these patterns withthedifferences in the average response of the sample to the patterns ofsupervision, andthe dimensions of the teacher's self-motivation.Thedifferences in the average response of the sample are attributedtothe variables ofstageand section, and to the prediction of the dimensions ofself-motivation by the patterns ofeducational supervision, and tothe pattern of educational supervision which contributes mostto theprediction of self-motivation. The sample consistsof(289) teachers in the city of `Ar`ar. The tworesearchers usethe questionnaire of the patternsof educational supervision, together withthe self-motivation scale.

Theresults indicate the existence of a relationshipbetween thepattern of supervision by goals and the pattern of clinical supervision, and between the dimension of liking one's work and the dimension of self-confidence, and the overall degree of self-motivation. Norelationship is found between the pattern of supervision by goals and the pattern of clinical supervision,and between the dimension ofperseverance. Moreover, a relationship is found between thepattern of developmental supervision andboth dimensions ofself-motivation(perseverance, liking one's work, self-confidence), and the total grade. The results also indicate the existence of differencesinthe three patternsofeducational supervisionin favor ofsecondary school teachers, and teachers of thescientific section. In addition, there are differencesin favor ofthe dimension ofself-confidence and the total degree ofself-motivation in favor ofsecondary school teachers. Nodifferences are found in thedimensions ofperseverance and liking one's work. On the other hand, there are differences in favor of the dimensions of perseverance and the total degree of self-motivation in favor of teachers of theliterary section. Nonetheless, no differences are found in the dimensions of liking one's work and self-confidence. The effectiveness ofthe patternsof educational supervisionin predicting self-motivation and its dimensionsinteachers shows that the pattern of developmental supervision contributes the most to the predictionofself-motivation.
*Keywords*: patterns of educational supervision, self-motivation, motivation, educational supervisor, teacher

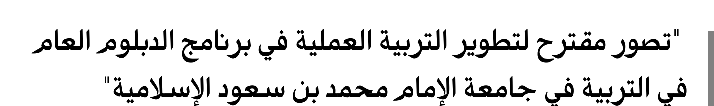


# "تصور مقترح لتطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"

**د. إيمان محمد أحمد الرويثي**
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



# "تصور مقترح لتطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"



**د. إيمان محمد أحمد الرويثي**
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**ملخص البحث:**

تعتبر برامج إعداد المعلمين في الجامعات سواء على مستوى البكالوريوس أو الدبلوم التربوي ذات أهمية كبيرة في إعداد المعلمين علمياً ومهنياً وثقافياً، مما يؤكد ضرورة الاستمرار بتطوير التربية العملية بما يتناسب مع المتطلبات المتجددة لتطوير المناهج الدراسية، وبما يراعي الدور الجديد للمعلم. من هذا المنطلق تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم تصور مقترح لتطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام، من خلال تحديد عدد من المجالات اللازمة لتطوير التربية العملية، والتعرف على وجهات نظر مشرفات التربية العملية وطالبات الدبلوم التربوي في هذه المجالات المقترحة بعد تجريبها. هذا وقد أسفرت نتائج البحث إلى موافقة وجهات نظر عينة الدراسة على جميع مجالات تطوير التربية العملية المقترحة، وبالاعتماد على نتائج الدراسة تم تقديم تصور مقترح لتطوير التربية العملية. وقد أوصت الدراسة بأهمية الاستفادة من التصور المقترح لتطوير التربية العملية، وتطبيقه على الكليات والدبلومات التربوية في الجامعات.

**الكلمات المفتاحية:** الطالبة المعلمة، المشرفات التربويات، جامعة الإمام، التربية الميدانية.



**المقدمة:**

تعد التربية العملية متطلباً أساسياً في عملية إعداد المعلم؛ فهي حلقة وصل ما بين الجانبين الأكاديمي والتربوي في العملية التعليمية، والفرصة الحقيقية للطالب المعلم في إعداده المهني واكتساب مهارات وخبرات تدريسية تساعده على ممارسة التعليم بشكل جيد وتكوين اتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس وأصولها وقواعدها. وقد أدت الثورة الرقمية والتحديات الجديدة التى يشهدها العالم اليوم إلى الحاجة إلى إعداد معلمين يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة، وقادرين على التكيف مع البيئة المحيطة، ولديهم المهارات اللازمة للقيام بأدوار متعددة تتناسب مع طبيعة أجيال القرن الواحد والعشرين؛ لذلك ظهرت دعوات عالمية ومحلية لإثارة الاهتمام بالمعلم وإعداده. فقد أشارت الوكالة القومية للتدريس بالولايات المتحدة إلى أن التحديات الموجودة اليوم في المدارس تتطلب أن يُعد المعلمون أفضل من ذي قبل لمواجهة التحديات المستقبلية (الأدغم،٢٠٠٣). كما أشار براتون وآخرون (Perraton,et.al,٢٠٠٢) إلى أنه في الوقت الذي تسعى فيه دول العالم إلى توفير التعليم للجميع هناك ٦٠ مليون معلم، عدد كبير منهم غير مؤهلين لتلبية الاحتياجات المستقبلية في التعليم. وعلى المستوى المحلي أشارت خطة التنمية التاسعة (١٤٣٠، ص:٣٧) إلى أهمية تأهيل المعلمين ورفع كفاءتهم التعليمية عن طريق تدريبهم بصورة تفاعلية مستمرة.

من هذا المنطلق فإن التربية العملية أصبحت جزءاً أساسياً في إعداد الطلبة لمهنة التدريس، حيث تساعد على صقل مهارات الطالب اللازمة لمهنة التدريس. وتعرف التربية العملية بأنها: "العملية التربوية المنظمة الهادفة إلى إتاحة الفرص أمام الطلبة المعلمين لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقاً أدائياً وعلى نحو سلوكي يؤدي إلى اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية التي تتطلبها طبيعة الأدوار

المتعددة والمتغيرة للمعلم" (عامر،٢٠٠٨، ص:٢٣)، كماعرفها سيلاو وسالو وسوجي (Celawu, Salawu and Osuji, ٢٠٠٨, pg.٥) بأنها: "نوع من مراحل التدريب، حيث يتم إرسال الطلاب المعلمين للمدارس ليكتسبوا خبرة عملية محترفة من خلال تحويل كل النظريات الدراسية التي تعلموها إلى ممارسة وتطبيق عملي". وفي مجال أهميتها أكد روثوسويل(Roth&Swail,٢٠٠٠) على أن التربية العملية تساعد معلمي المستقبل على الاختلاط بالمجتمع التعليمي، مما له بالغ الأثر في تكوين خبراتهم المستقبلية. كما أنها أهم عناصر بناء الطالب المعلم والتي يستطيع بواسطتها اكتساب مجموعة من المهارات العملية التي ربما لا يتعرض لها في حياته المهنية المستقبلية، حيث يتعرف على متطلبات مهنة التدريس وخصائصها ونظام المدرسة، وتنمو في هذه الفترة بعض جوانب شخصية الطالب المعلم (أبوشعيرة، ٢٠١٣، ص:١٢). ومحلياً برزت أهمية التربية العملية حيث أكدت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية على ضرورة إعداد المعلم وتأهيله بشكل جيد لتتوافق مخرجاتها مع متطلبات الميدان والمناهج، وخاصة بعد تطبيق مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام والذي يهدف إلى تقديم تعليمٍ متميزٍ يكتسب من خلاله طلاب المملكة وطالباتها القيم والمعارف والمهارات والاتجاهات التي تؤهلهم للقرن الحادي والعشرين (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ص ٤).

وبالرغم من هذه الأهمية العالمية والمحلية للتربية العملية ودورها في إعداد المعلم الكفء الذي تعتمد عليه في تطوير منظومة التعليم، إلا أن هناك كثير من الدراسات التى أشارت إلى ضعف الجانب التطبيقي في برامج التربية العملية، حيث يتم التركيز على الجانب النظري وتُهمل الجوانب العملية الأخرى مثل دراسة (الزمانان،٢٠٠٤،المخلافي،٢٠٠٥،حماد،٢٠٠٥).كما توصلت العديد من الدراسات إلى وجود

بعض جوانب القصور في برنامج التربية العملية كالقصور في الإشراف التربوي والإعداد المهني، ومدة البرنامج المخصص للتطبيق كدراسة (يونس، ٢٠٠٨، خازر، ٢٠٠٧، دراسة خلف، ٢٠٠٧، بخش، ٢٠٠٠، ٢٠٠٩ ،Ngidi&Sibaya,٢٠٠٣؛Sen، الجبير، ٢٠١٢).

وقد انعكس ذلك على مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين، وهذا ما أكدته دراسة (الأسدي والعبادي، ٢٠٠٣) ودراسة (Flokman,٢٠٠٠) التي أشارت إلى وجود تفاوتٍ بين الطلبة في استفادتهم من التربية العملية، وأن مراكز التدريب العملية ذات المستوى المتدني في مخرجاتها تقدم أيضاً أساليب تقليدية في توجيه الطلاب المعلمين وتقييمهم، مما انعكس ذلك سلباً على ممارستهم التدريسية في مدارس التدريب. وبذلك نستنتج أن هناك علاقة طردية بين جودة الطالب المعلم وبرنامج التربية العملية، وهذا ما أكدته دراسة هاريس وساس(Harris & Sass,٢٠٠٦) أنه كلما كان التدريب أفضل، كلما زادت خبرات وقدرات الطلبة المعلمين في التدريس.

ونظراً للتغير الحاصل في الميدان التربوي في المملكة العربية السعودية من التجديدات التربوية والمشروعات الشاملة لتطوير التعليم العام؛ فإن ذلك استلزم تطوير التربية العملية بما يتناسب مع المتطلبات المتجددة لتطوير المناهج الدراسية، وبما يراعي الدور الجديد الذي تفرضه التغيرات العلمية والتقنية الحديثة على المعلم.

**مشكلة الدراسة:**

تعتبر برامج إعداد المعلمين في مراحل التعليم المختلفة سواء على مستوى البكالوريس أو الدبلوم التربوي ذات أهمية كبيرة في إعداد المعلمين علمياً ومهنياً وثقافياً، وبناء على ذلك فإنه من الأهمية القصوى العمل باستمرار على تطوير التربية العملية بما يتناسب مع المتطلبات المتجددة لهذه المرحلة، وبما يراعي الدور الجديد الذي تفرضه التغيرات العلمية والتقنية الحديثة على المعلم. حيث كشفت نتائج اختبار

الكفايات الأساسية للمعلمين إلى أن ٩٠% من المعلمين والمعلمات لم يتجاوزوا اختبار الكفايات الأساسية وأن ١٠% منهم تجاوزوا الحد الأدنى للدرجات. الأمر الذي جعل مسؤولين في وزارة التربية والتعليم ينتقدون هذا الوضع القائم، وأرجعوا ذلك إلى أن بعض البرامج التكاملية كالدبلومات التربوية التي تنفذها كليات التربية في الجامعات لاتتوافق مخرجاتها مع متطلبات الميدان والمناهج التي يقدمها المعلم، حيث توصلوا إلى أن هذه الدبلومات تعاني من انخفاض كبير في برامج التهيئة الأساسية، وضعف أسلوب التعليم والتدريب، ولا ترتقي للمستويات العالمية ( الفوزان ، ٢٠١٤). وهذا ما أكدته بعض الدراسات العالمية حيث ذكر انجيرسول (Ingersoll,٢٠٠٣) أن سبب فشل إعداد بعض الطلاب المعلمين في الولايات المتحدة، هو أنهم لم يحصلوا على الإعداد اللازم خلال البرنامج مما يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين لمواجهة الأعباء المكلفين بها. كما أشارت دراسة مورهيد وفويل وليمان Morehead, Foyle and Layman, (٢٠٠٩) أنه لابد من وجود خطة لتطوير برنامج التربية العملية وتحسينه، لتحقيق الأهداف المرجوة.

وبالرغم من هذه النتائج التي تبرز أهمية التربية العملية في إعداد المعلم إلا أن معظم الدراسات المرتبطة بهذا المجال مثل (الجبير،٢٠١٢،السميح،١٤٢٨، شاهين،٢٠٠٥،العبدالمنعم،٢٠٠٥،خلف،٢٠٠٧) اقتصرت في معظمها على المراجعة والتقويم فقط. رغم أنها كشفت عن قصور في التربية العملية، وضعف مخرجاته بشكل عام، وحاجة إلى برامج للتطوير لتبقى متوافقة ضمن المسار الصحيح المخطط لها.

وبناءً على ما سبق، برزت الحاجة لتقديم تصور مقترح لتطوير التربية العملية يتم تطبيقه بدقة، وباستخدام أدوات تقويم مستمر تُراعى فيه مشاركة جميع الأطراف

المشاركة في البرنامج، حتى يكون له أثر إيجابي على الطلاب المعلمين وتكون الجهود المبذولة مثمرة. ولما كانت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تقدم برنامج الدبلوم العام في التربية من خلال عمادة خدمة المجتمع، الذي يؤهل مديري المدارس ووكلائهم والمعلمين تربوياً بهدف زيادة كفاءتهم في مجال التعليم العام في تخصصات مختلفة. ومن خلال خبرة الباحثة في مجال التدريس والإشراف على برنامج التربية العملية بجامعة الإمام، وفي ضوء المقابلات التي أجريت مع المشرفات والمتدربات في التربية العملية، إضافة إلى نتائج التقارير الدورية واستطلاع الرأي حول برنامج الدبلوم للتربية العملية، تعرفت الباحثة على عدد من المشكلات وجوانب القصور في التربية العملية، من أهمها: قصر مدة التدريب الميداني. فساعات التطبيق المخصصة للتدريب ثلاث ساعات في الأسبوع ولمدة ستة أسابيع فقط، وقصور في بعض الإجراءات التنظيمية والإدارية ونظام الإشراف على التربية العملية في الدبلوم التربوي، بالإضافة إلى عدم وجود دليل إجرائي معتمد يُوضح فيه نظام التربية وحقوق الطالبة المعلمة وواجباتها ومهام المشرفات، إلى جانب افتقار تقويم الطالبات إلى الموضوعية، بسبب عدم وجود أدوات تقويم متعددة لقياس مهارات الطالبات التدريسية. كما أن هناك كثير من الشكاوى الواردة من الطالبات والمشرفات بعدم وجود ورش عمل تأهيلية أو تفعيل التدريس المصغر للتدريب، وفي المقابل الدراسات التي أجريت في تطوير التربية العملية بالمملكة نادرة.

من هذا المنطلق برزت أهمية تطوير الجانب التطبيقي من برنامج الدبلوم التربوي، والمتمثل في التربية العملية وإعادة النظر في الفترة التى تُمارس فيها، وفي نوع الإشراف الفني الذي يصاحبها، وأساليب التقويم المستخدمة، وتفعيل التدريس المصغر. وهذا ما

دفع الباحثة إلى وضع تصور مقترح لتطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في التربية.

**أسئلة الدراسة:**

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١–ما مجالات تطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في التربية؟

٢–ما وجهة نظر مشرفات التربية العملية وطالبات الدبلوم التربوي في مجالات التربية العملية المقترحة بعد تطبيقها في برنامج الدبلوم العام في التربية؟

٣–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مجالات تطوير التربية العملية المقترحة ترجع لاختلاف آراء مجموعتي مشرفات التربية العملية وطالبات الدبلوم التربوي؟

٤–ما التصور المقترح لتطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في التربية؟

**أهداف الدراسة:**

استهدفت هذه الدراسة تقديم تصور مقترح لتطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في التربية، ولتحقيق هذا الهدف فإنه يتطلب تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- تحديد مجالات تطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في التربية.
- التعرف على وجهات نظر مشرفات التربية العملية وطالبات الدبلوم التربوي في مجالات التربية العملية المقترحة بعد تطبيقها في برنامج الدبلوم العام في التربية.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مجالات تطوير التربية العملية المقترحة ترجع لاختلاف آراء مجموعتي مشرفات التربية العملية ومجموعة طالبات الدبلوم التربوي.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة في كونها تتناول موضوعاً مهماً ذا علاقة بتدريب المعلمين قبل الخدمة كما يلي:

- يأتي استجابة لما نادت به وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية إلى ضرورة تطوير برامج التربية العملية في كليات التربية والدبلومات التربوية، بالإضافة إلى توصيات الكثير من المؤتمرات والدراسات السابقة، التي أكدت على أهمية تطوير برامج التربية العملية التي تساهم في إعداد المعلم مهنياً وتربوياً.
- يعد من أوائل الدراسات العلمية – في حدود علم الباحثة – التي تهتم بتطوير التربية العملية في الدبلوم العام في التربية بالجامعات السعودية، حيث إن معظم الدراسات اقتصرت على التقويم دون التطوير، مما يضفي على هذه الدراسة أهميةً عملية.
- يقدم تصوراً مقترحاً وتجربة فعلية لتطوير التربية العملية بالمجالات المحددة في الدراسة، مما قد يسهم في الاستفادة من التجربة في تطوير التربية العملية، ويمكن تطبيقها كنموذج في الجامعات وكليات التربية.

**حدود الدراسة:**

اقتصر تطبيق الدراسة في الدبلوم العام في التربية في عمادة خدمة المجتمع بجامعة الإمام في المجالات التالية: الإجراءات التنظيمية والإدارية، نظام الإشراف على التربية العملية، دليل التربية العملية، ورش عمل تأهيلية للطالبات والمشرفات، أساليب التقويم، التدريس المصغر، كما اقتصر تطبيق التربية العملية في المدارس الحكومية والأهلية المرشحة من قبل وزارة التربية والتعليم.

**مصطلحات الدراسة:**

تُعرف الباحثة مصطلحات الدراسة، على النحو التالي:

• **التربية العملية:** تُعرف التربية العملية اصطلاحياً بأنها: "العملية التربوية المنظمة الهادفة إلى إتاحة الفرص أمام الطلبة المعلمين لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقاً أدائياً وعلى نحو سلوكي، يؤدي إلى اكتساب الطالب المعلم الكفايات التدريسية التي تتطلبها طبيعة الأدوار المتعددة والمتغيرة للمعلم"(عامر،٢٠٠٨، ص:٢٣).

وتُعرف التربية العملية إجرائياً بأنها: " الجانب التطبيقي من برنامج الدبلوم العام في التربية حيث تُمثل بإحدى مقررات الإعداد التربوي والتي يبلغ عدد ساعاتها ثلاث ساعات، أي بنسبة (٩,٣٧ %) من مجموع الساعات المعتمدة التى يدرسها الطالب في برنامج الدبلوم والتي تبلغ عدد ساعاته الكلية (٣٢ساعة)، تقضيها الطالبات بالتدريس في المدارس الحكومية والأهلية، وتطبيق المفاهيم والنظريات التربوية التي سبق دراستها في مقررات الإعداد التربوي بهدف إكسابهن المهارات والكفايات التدريسة اللازمة، وتشرف عليها مشرفة التربية العملية وإدارة مدرسة".

• **مشرفة التربية العملية:** هي إحدى عضوات هيئة التدريس أو مختصة في مجال التربية تقوم بالإشراف على الطالبات المعلمات أثناء فترة التطبيق العملي في المدارس (أبوشعيرة، ٢٠١٣، ص: ٢٦).

وتعرف الباحثة مشرفة التربية العملية إجرائياً بأنها: إحدى عضوات هيئة التدريس بالجامعة، أو مختصة لديها خبرة في الإشراف التربوي تكلفها الجامعة بالإشراف على الطالبات المعلمات في مدارس التطبيق وتقويمهم أثناء فترة التربية العملية.

• **طالبات الدبلوم التربوي:** يعرف (نجار،٢٠٠٣) الطالب المتدرب بأنه: طالب يتدرب على اكتساب خبرة عملية ومهارة في التعليم بإشراف وتوجيه معلم أو مراقب في مدرسة التطبيق وبإرشاد أستاذ التربية.

وتعرف الباحثة طالبات الدبلوم إجرائياً بأنهن: الطالبات المسجلات في مقرر التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في التربية بجميع تخصصاتهن، ويقمن بالتطبيق العملي في مدراس التعليم العام أو الأهلي تحت إشراف المشرفة وإدارة مدرسة التدريب.

- **الدبلوم العام في التربية:** هو برنامج تأهيلي للجامعيين تقدمه عمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وهو يهدف إلى تأهيل خريجي الجامعات من التخصصات غير التربوية للعمل في الوظائف التعليمية المختلفة في التعليم العام، ومدة الدراسة فيه فصلان دراسيان يدرس فيها الدارس خلالهما اثنتين وثلاثين ساعة، بواقع خمس عشرة ساعة في المستوى الأول، وسبع عشرة ساعة في المستوى الثاني، ويتم تنفيذ هذا البرنامج وفق لائحة الدراسات العليا لبرنامج الدبلوم (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢٧).

- **تصور مقترح لتطوير التربية العملية:** ويقصد به في هذه الدراسة: "مجموعة من الجهود التنظيمية وإجراءات العمل المخططة، التي تهدف إلى تحسين التربية العملية في برنامج الدبلوم التربوي من حيث الإجراءات التنظيمية والإدارية ونظام الإشراف التربوي، بالإضافة إلى توفير أدوات دعم مساندة للطالبة المعلمة كدليل للتربية العملي وورش عمل لتأهيل الطالبة والمشرفة، والتدريب على التدريس المصغر، وتطوير عدد من الأساليب وأدوات التقويم المستخدمة في التربية العملية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة".

**الخلفية النظرية والدراسات السابقة:**

التربية العملية ركنٌ أساسيٌ من أركان برامج إعداد المعلمين، حيث يُنظر إليها على أنها برنامج متكامل يوازي في أهميته برنامج الدراسة النظرية، وقد صُممت هذه البرامج للتطوير المهني للطلبة المعلمين الذين هم على استعداد لمواجهة تحديات الحصص

وأماكن العمل المدرسية في القرن الواحد والعشرين. لذلك فإن البرنامج الأكاديمي لإعداد المعلمين ينبغي أن يرتبط بعنصر مهم وأساسي يُعرف بالخبرات المدرسية، أي: التدريب العملي الذي يزود الطلاب بالتجارب تحت إشراف المشرفين والمعلمين لفهم النطاق الكامل لدورهم.

- **مفهوم التربية العملية:** تعرف التربية العملية بأنها: " العملية التربوية المنظمة الهادفة إلى إتاحة الفرص أمام الطلبة المعلمين لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقاً أدائياً يؤدي إلى اكتساب الطالب المعلم للكفايات التدريسية التي تتطلبها طبيعة الأدوار المتعددة والمتغيرة للمعلم"(عامر، ٢٠٠٨، ص:٢٣)، كما عرفها ( الحليبي وسالم، ٢٠٠٤، ص:٨٦) بأنها: " كل الوسائل والأنشطة والاستراتيجيات التي يتخذها المشرف والمعلم المتعاون بقصد إكساب الطالب المعلم الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية الخاصة بعملية التدريس". يتضح مما سبق أن التربية العملية هي كل ما يؤثر في تكوين شخصية الطالب المعلم التربوية وإكسابه أخلاقيات المهنة من بداية البرنامج حتى نهايته بشكل مباشر أو غير مباشر.

- **أهمية التربية العملية:** تعد التربية العملية من أهم عناصر إعداد الطالب المعلم إن لم يكن أهمها جميعها؛ فهي الفترة الرسمية التي يستطيع بواسطتها الطالب المعلم اكتساب مجموعة من المهارات العملية التدريسية ويتعرف على متطلبات مهنة التدريس، وقد أكدت دراساتٌ كثيرة مدى أهمية التربية العملية وتأثيرها في إعداد وتأهيل الطلبة المعلمين؛ فقد ذكر(أبو شعيرة، ٢٠١٣، ص:١٦٦-١٦٥ ) أن أهمية التربية العملية تظهر في الربط بين الدراسة النظرية والتطبيق العملي، وإتاحة الفرصة للطالب المعلم للتدريب على مهارات عملية محددة لايمكن إتقانها إلا بالممارسة، مثل: طرح الأسئلة الصفية، وتصحيح الإجابات. وأيضاً تطوير الممارسات التربوية للمعلم

بشكل عام بما فيها التدريس الصفي وعلاقته مع كل من له صلة بالعملية التربوية حتى يتمكن من تحسين الفرص التعليمية لطلابه. لذلك يمكن القول أن التربية العملية هي عملية تأهيل للطالب المعلم، تساعده على الشعور بالأمن والثقة بالنفس أثناء مواجهة الموقف التعليمي، والتفاعل اجتماعياً مع المهنة.

- **أهداف التربية العملية:** يمكن تصنيف أهداف التربية العملية إلى ثلاثة جوانب أساسية هي (الحليبي وسالم، ٢٠٠٤، ص:٨٧-٨٨):

o الأهداف المعرفية: وتتضمن اكتساب الطلاب المعلمين الجوانب المعرفية لأبعاد العملية التدريسية، وقواعد العمل بها، وأدوار المعلم والإدارة المدرسية، والتعرف على محتوى التعلم المقرر على الطلاب، والوسائل التعليمية، وحقوق المعلم وواجباته.

o الأهداف المهارية: وتتضمن مهارات عقلية، مثل: مهارة الملاحظة، والوصف، والمهارات التدريسية، كتحضير الدروس، وتحليل المحتوى، وصياغة الأهداف، وطرح الأسئلة. كما تشتمل على مهارات حركية، مثل: استخدام الوسائل التعليمية ومهارات التواصل. وهناك مهارات اجتماعية تتضمن مهارات التعاون والمشاركة الاجتماعية والالتزام واحترام النظام، ومساعدة الآخرين والتعامل معهم بفعالية.

o الأهداف الانفعالية: وتشتمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، وتنمية أخلاقيات المهنة والالتزام بسمات المعلم الناجح في ضوء أخلاقيات الإسلام.

- **مبادئ التربية العملية:** هناك مجموعة من المبادئ التي تستند عليها التربية العملية أبرزها

تكامل الجانب النظري في الإعداد التربوي مع الجانب العملي، والتركيز على وضوح أهداف التربية العملية لكافة الأطراف المشاركة فيها، كما أن تقويم الطلبة المعلمين هو عملية تعاونية تسهم في تقويم الطالب المعلم وتقويم زملائه، بالإضافة إلى أن التربية العملية تعتمد أساساً في نجاحها على التخطيط من جانب جميع المساهمين فيها حتى تحقق أهدافها. كما ينبغي مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين، وتطوير العلاقات التعاونية بينهم. إلى جانب الأخذ في الاعتبار أن من أهم مبادئ التربية العملية هو أن تتم في ظروف طبيعية مشابهه للواقع، بمعنى أن يعيش الطالب المعلم نفس الظروف التي يمر بها المعلم من عدد الحصص وعدد الطلاب في الفصل الواحد، بالإضافة إلى القيام بالأنشطة المطلوبة من المعلم؛ حتى يستطيع القيام بهذه الأعباء في المستقبل (عامر، ٢٠٠٨، ص:٢٣).

- **أساليب التربية العملية:** هناك عدد من الأساليب التي تستخدم لتدريب المعلمين وإعدادهم قبل الخدمة ومن أبرزها (سعد، ٢٠٠٧، ص: ٤٢):

  - الزيارة الصفية: تُعَد الزيارة الصفية إحدى الأدوات المستخدمة في تحديد مدى التقدم الذي أحرزه الطالب المعلم، حيث يتم تنفيذ الدرس بحضور المشرف، ثم يلي ذلك مناقشة الموقف التعليمي مع المشرف؛ كي يتم تزويد الطالب المعلم بتغذية راجعة حول أدائه؛ مما يساعد في تحسين مهاراته وزيادة مستوى خبراته التدريسية.
  - الدروس التوضيحية: هي نشاط تدريبي يستهدف تطوير كفايات المعلم، وتتم بأن يقوم الطلبة المعلمين بالتخطيط والإعداد لدرسٍ ما، ثم يقوم بتنفيذه بحضور المشرفين والمعلمين، والطلبة المعلمين أيضاً، ثم يتبع ذلك مناقشة

حول الدرس. وهي تستخدم للاستعداد القبلي، واستخدام الأسئلة، وتقويم المواقف التعليمية.

- التدريس المصغر: هو أسلوب من أساليب تدريب المعلمين وإعدادهم، حيث يطبق في موقف صفي مصغر مع عدد محدد من الطلاب، ثم يُقوِّم المشرف أداء الطالب المعلم، وهذا الأسلوب له فاعلية في إكساب الطلبة مهارات التدريس.
- أسلوب الإشراف الإكلينيكي: وهو من الأساليب الإشرافية في التربية العملية، حيث يتم تسجيل كل ما يجري داخل غرفة الصف من أقوال وأفعال من المعلم والطلاب، ثم يتم تحليل تلك المواقف، والهدف من ذلك تحسين تعلم الطلاب عن طريق تحسين الممارسات التعليمية للمعلم.
- توجيه الأقران: هو أسلوب يستخدمه المعلمون والطلبة المعلمون لتنمية قدراتهم المهنية عن طريق تبادل الخبرات، وذلك من خلال قيام أحد المعلمين أو الطلبة المعلمين بالتدريس، في حين يقوم زميله بتدوين ملاحظاته بهدف تقديم المساعدة له؛ مما يؤدي إلى تحسين أدائه.

وبالرغم من تعدد أساليب التربية العملية، إلا أن لكل منها دور فعال في تنمية مهارات الطلبة المعلمين؛ فهي تساعد الطالب في التعرف على جوانب الضعف والقوة في أدائه. لذا من الأفضل الجمع بين أكثر من أسلوب لتحقيق الأهداف المرجوة.

- **مراحل التربية العملية:** تمر التربية العملية بمجموعة من المراحل تهدف كل مرحلة منها إلى إعداد الطالب المعلم بشكل تدريجي حتى يصل إلى ممارسة التدريس بصورة فعلية، وقد اختلف الباحثون في تحديد هذه المراحل، وعلى الرغم من ذلك هناك اتفاق على ثلاث مراحل أساسية هي (مرعي ومصطفى، ٢٠٠٩، ص:١٢):

o مرحلة المشاهدة: وهي التي يقوم الطالب المعلم خلالها بملاحظة معلم المدرسة وأساليب تدريسه والوسائل التي يستخدمها، وكيفية التعامل مع الطلاب، وملاحظة الموقف التعليمي بشكل عام بكافة جوانبه. وحتى تحقق المشاهدة أهدافها لابد أن تكون شاملة لجميع جوانب الموقف التعليمي، ويفضل أن يحضر المشرف مع الطالب المعلم الأوقات المخصصة للمشاهدة ويقوم بمناقشة الطالب المعلم حول أبرز السلبيات التي شاهدها وتوجيهه لكيفية التغلب عليها.

o مرحلة المشاركة: تُعَد هذه المرحلة بداية مشاركة الطالب المعلم في أداء مهمات تعليمية محددة، كمهمة تهيئة الطلاب لموضوع الدرس الجديد أوضبطهم في موقف محدد أو المشاركة في الأنشطة المدرسية، حيث تكون المشاركة جزئية لأنها جزء من الموقف التعليمي، وهنا يتجاوز الطالب المعلم حاجز الخوف والرهبة من مواجهة الطلاب من خلال اشتراكه مع المعلم المتعاون في العديد من المهام التي يقوم بها.

o مرحلة الممارسة: وهي مرحلة التطبيق العملي الكامل، حيث يتولى الطالب المعلم قيادة الموقف التعليمي بكافة جوانبه وتتيح له تشخيص مواطن الضعف والقوة لديه، كما تعطيه الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار، وتنمي اتجاهاته نحو المهنة ومايتصل بها، وتكسبه الكفايات اللازمة للتدريس.

**التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:**

برنامج الدبلوم العام في التربية يعتبر من البرامج التأهيلية للجامعين، وقد تمت الموافقة على تنفيذه في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود بتاريخ ٨/ ١١/ ١٤٢٢هـ، ولمدة فصلين دراسيين، ثم انتقل تنفيذه إلى المركز الجامعي لخدمة

المجتمع والتعليم المستمر بالجامعة بتاريخ ١٤٢٧/١/٢هـ وبنفس المسمى والمجال والمدة والمواد الدراسية ومؤهلات الدخول لما سبق اعتماده وتنفيذه في كلية العلوم الاجتماعية. والفئة المستهدفة في هذا البرنامج هم خرّيجو الجامعات من التخصصات غير التربوية.

تتمثل أهداف برنامج الدبلوم العام في التربية في: الإسهام في بناء الشخصية المسلمة التي تدرك واجباتها وتلتزم بالسلوك الإسلامي لتكون قدوة تربوية حسنة، وتأهيل خريجي الجامعات من التخصصات غير التربوية للعمل في الوظائف التعليمية، ورفع المستوى المهني لشاغلي الوظائف التعليمية من معلمين ومديري المدارس، وتدريب الدارسين على أهم الاتجاهات الحديثة في التربية وطرق التدريس وأثر ذلك في تطوير عملية التعليم. مدة الدراسة في هذا البرنامج فصلان دراسيان، يدرس الطالب خلالهما اثنتين وثلاثين ساعة، بواقع خمس عشرة ساعة في المستوى الأول، ويتضمن المقررات الدراسية التالية: التربية الإسلامية، أصول التربية، أساسيات المناهج، الإدارة المدرسية، طرق تدريس عامة، إشراف تربوي، توجيه وإرشاد، ومدخل لمناهج البحث. أما المستوى الثاني فوحداته الدراسية سبع عشرة ساعة تشتمل على المقررات الدراسية التالية: علم النفس التربوي، القياس والتقويم، تقنيات التعليم، التربية ومشكلات المجتمع، التعليم في المملكة، التربية العملية، الحاسوب في التعليم، مشكلات ومواقف تدريسية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢٧).

وبالنسبة لمقرر التربية العملية موضوع بحثنا؛ فهو كما سبق ذكره يدرس في المستوى الثاني وعدد وحداته الدراسية ثلاث، وهو امتدادٌ لمقررات طرق التدريس، ويهدف إلى أنه يساعد الطالب على ترجمة ما تعلمه نظرياً في مقررات المناهج وطرق التدريس العامة والخاصة إلى واقع التطبيق العملي في المدارس، وقد كان تنفيذ التربية

العملية في الدبلوم التربوي يمر بالمراحل التالية: المرحلة الأولى: تتم داخل القاعات الدراسية في الجامعة حيث يتم تهيئة الطالب للتربية العملية عن طريق الإعداد النظري، وتستمر هذه المرحلة ستة أسابيع وبمعدل ثلاث ساعات. المرحلة الثانية: تتم في مدارس التعليم العام حيث تبدأ من الأسبوع السابع حتى الثاني عشر أي ستة أسابيع فقط، ومدة التطبيق العملي يوم واحد في الأسبوع بمعدل ست ساعات في اليوم. (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،١٤٢٠).

وقد تعددت الدراسات السابقة المرتبطة بالتربية العملية وتنوعت ما بين دراسات تناولت برامج التربية العملية على وجه العموم، ودراسات تناولت قضايا فرعية متعلقة بالتربية العملية. فمن الدراسات التي استهدفت تقويم برامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود: دراسة (الجبير، ٢٠١٢) التي استهدفت التعرف على معايير الجودة الشاملة في برنامج التربية العملية، ومدى توافرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد أسفرت النتائج عن وجود جوانب قصور في البرنامج، وتوفر معايير الجودة فيه بدرجة متوسطة.

وكذلك دراسة (السميح، ١٤٢٨) التي هدفت إلى التعرف على واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود وذلك من خلال وجهتي نظر المشرفين والطلاب، وقد توصلت الدراسة إلى وجود بعض جوانب القصور في البرنامج، من أهمها: قصر المدة الزمنية للتربية العملية، وغلبة الطابع النظري على المقررات التربوية. وهناك أيضاً دراسة (العبد المنعم، ٢٠٠٥) استهدفت التعرف على مشكلات التربية العملية في مركز دراسة الطالبات في جامعة الإمام محمد بن سعود من وجهة نظر المشرفات، وقد توصلت الدراسة إلى أن البرنامج يعاني العديد من المشكلات، ومن أهمها قصر مدة التربية العملية، وقد أوصت الدراسة بعمل دليل إرشادي خاص بالتربية العملية.

وهناك دراسات تناولت تقويم برنامج التربية العملية بشكل عام، ومن هذه الدراسات دراسة (يونس، ٢٠٠٨) التى استهدفت التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي المستقبل في برنامج التربية العملية في القدس، ومن أبرزها: المشكلات الخاصة بالإشراف التربوي والإعداد المهني، ومدة برنامج التربية العملية. كما هدفت دراسة (أبو ريا ،٢٠٠٧) إلى تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المدربين والمعلمين المتعاونين والطلبة، وخلصت إلى أن الجوانب التنظيمية والإدارية لبرنامج التربية العملية كان مناسباً، وهناك رضا عن دور المشرف التربوي. وهناك أيضاً دراسة (خازر، ٢٠٠٧) التي استهدفت التعرف على مشكلات برنامج التربية العملية في جامعة مؤتة، ومن نتائج هذه الدراسة أن أكبر المشكلات كانت تتعلق بمشرف التربية العملية، وعدد الطلبة المتدربين.

وفي هذا المجال أيضاً هناك دراسة (خلف، ٢٠٠٧) التي استهدفت التعرف على تقديرات مديري ومديرات المدارس المتعاونة على المشكلات المتعلقة بالتربية العملية، وكان من المشكلات عدم توفر تعليمات للتربية العملية ومهامها، وعدم تعاون المشرف التربوي. وأكدت هذه النتيجة دراسة (شاهين، ٢٠٠٥) حيث هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الطلاب، وقد توصلت إلى وجود ضعف في أهداف البرنامج وإجراءاته، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة تنظيم برنامج التربية العملية بما ينسجم ومتطلبات العصر، مع ضرورة توفير دليل خاص بالتربية العملية، مع التأكيد على ضرورة تكامل أدوار أصحاب العلاقة بالبرنامج وفق معايير محددة من قبل جميع الأطراف.

كما توصلت دراسة (حماد، ٢٠٠٥) إلى أن الإطار النظري الأكاديمي والتربوي، ومدة البرنامج، والمشرف هي أهم عناصر التربية العملية ويجب الاهتمام بها بما يتوافق مع

متطلبات المجتمع والتعليم. أما دراسة (الزمانان، ٢٠٠٤) فقد هدفت إلى معرفة الصعوبات الإدارية والفنية التي يواجهها طلاب كلية المعلمين في تبوك بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم الصعوبات الإدارية هي الجهل ببعض الأمور الإدارية، واختيار مدارس التطبيق. وتمثلت الصعوبات الفنية في صعوبة تحويل النظريات التربوية إلى واقع عملي، وقد أوصت بإعداد ورش تأهيلية للطلاب قبل التربية العملي. كما ركزت دراسة (الأسدي والعبادي، ٢٠٠٣) على تقويم مادة التربية العملية بجامعة البصرة، وقد أظهرت نتائجها أن هناك تفاوتاً بين الطلبة في استفادتهم من التربية العملية، وأوصت بضرورة تخصيص وقت أطول للتربية العملية. وهناك دراسة (بخش، ٢٠٠٠) التي أكدت نتائجها وجود قصور في برنامج التربية العملية بكلية التربية، جامعة أم القرى سواء في الإشراف أو التقويم من وجهة نظر الطالبات، وأن الفترة الزمنية المحددة للبرنامج طويلة.

وبالنسبة للدراسات الأجنبية في المجال التطويري هناك دراسة (Jonelle ٢٠٠٣ P;Wessner,) التي تهدف إلى تقصّي فاعلية نموذج التطوير الذي يعتمد على التقويم الذاتي والتأمل في برامج إعداد المعلمين، وقد تم استخدام أدوات التقويم الذاتي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية هذه الأدوات في التطور المهني للمعلمين قبل الخدمة. أيضاً هناك دراسة (Beck, ٢٠٠٢) التي استهدفت التعرف على نوع الدعم والتغذية الراجعة التي يحتاجها الطالب المعلم، وقد طُبقت الدراسة في برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في "تورنتو"، وقد توصلت نتائجها إلى أن العناصر الأساسية لنجاح التربية العملية هي توفير الدعم المعنوي للمعلمين، وعلاقة الزمالة بالمعلمين المتعاونين، وكذلك فإن للتغذية الراجعة التي يتلقونها أثرٌ على إنجازهم، مما يسهم في نجاح التربية العملية. كما تناولت دراسة (Grove &Strudler, ٢٠٠١) فحص توجيهات التربية العملية

لمعلمين متعاونين يعملون في مدارس في الولايات المتحدة لإعداد الطلبة المعلمين، وقد خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها: التأكيد على الدعم المعنوي للطلبة المعلمين مما يشعرهم بعدم الحرج في توجيه الأسئلة. كما أشاروا بالإجماع إلى أن أهمية ورش تأهيل الطلبة قبل التدريب. وهناك دراسة (Flokman,٢٠٠٠) التي استهدفت اختبار فرضية أن مراكز التدريب العملية ذات المستوى المتدني في مخرجاتها تقدم أساليب تقليدية في توجيه الطلاب وتقييمهم، وكانت النتائج أن هذه المدراس تستخدم بالفعل أساليب تقييم تقليدية في توجيه الطلاب المعلمين مما انعكس سلباً على ممارستهم التدريسية في مدارس التدريب.

وفي مجال آخر هناك دراسات استعرضت الاتجاهات العالمية المعاصرة في التربية العملية، كدراسة (الجرجاوي والخطيب، ٢٠١٠). استعرضت الدراسة برامج التربية العملية في بعض البلاد المتقدمة والنامية بهدف التعرف على مدى مواكبة برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة لهذه الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال، ومن خلال نتائج الدراسة قاما بتصميم نموذج للتربية العملية في جامعتهم، يعرض ويوضح عناصر التربية العملية وأهدافها وتقويمها للمعلمين والمشرفين. أيضاً هناك دراسة (المنوفي،٢٠٠٧) حيث تضمنت الدراسة عرضاً لمشروع تطوير التربية العملية في كلية التربية بجامعة المنوفية من خلال FOEP والتعرف على تجارب بعض الدول في برنامج التربية العملية، واستخلاص النتائج لإعداد تصور للمشروع ومراحل تطبيقه. كذلك استهدفت دراسة (المفرج وآخرون، ٢٠٠٦) التعرف على الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وقد توصلت الدراسة إلى تصورٍ مقترحٍ لتطوير نظام إعداد المعلم، وتنميته مهنيًا.

وهناك دراسات تناولت أثر التدريس المصغر في تطوير مهارات الطلبة المعلمين، ومن هذه الدراسات دراسة (التوم، ٢٠١٢) التي استهدفت التعرف على أثر استخدام التدريس المصغر في رفع الكفايات التدريسية لمعلمي الأساس، وتوصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الكفايات التدريسية للمعلمين لصالح المؤهلين تربوياً والمستخدمين للتدريس المصغر في تدريبهم. وهناك أيضاً دراسة (Sen, ٢٠٠٩) والتي هدفت إلى تحديد مدى تأثير التدريس المصغر على تطوير مهارات الطلبة المعلمين في جامعة هاسيتيب. وقد توصلت إلى أن الطلبة المعلمين تحسنت ثقتهم بأنفسهم واكتسبوا الخبرة. كما أكدت هذه النتيجة دراسة (العصيلي، ٢٠٠١) التي تناولت وضع نموذج تدريبي لإعداد معلمي اللغة العربية للتدريس المصغر، وقد توصلت الدراسة إلى أن التدريس المصغر يسد النقص في مجال تدريب المعلمين ليكون مكملاً للتدريس الميداني.

من خلال استعراض الدراسات السابقة في أهدافها ونتائجها ترى الباحثة ما يأتي:

١. معظم الدراسات السابقة تناولت تقويم التربية العملية أو التعرف على المشكلات التى تواجه الطلاب المعلمين، وقد توصلت هذه الدراسات إلى وجود أوجه قصور في برامج التربية العملية، كما أبرزت الكثير من المشكلات المتعلقة إما بأهداف برامج التربية العملية أو أدوار كل من المشرف ومدير المدرسة والمعلم المتعاون، أو الإجراءات الإدارية، أو أساليب تقويم الطلاب المعلمين، ونتائج هذه الدراسات يمكن الاستفادة منها في تحديد مجالات تطوير التربية العملية.

٢. هناك دراسات استعرضت برامج التربية العملية في بعض البلاد المتقدمة والنامية، ويمكن الاستفادة منها في التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في التربية العملية والاستفادة منها في تصور المقترح.

٣. تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها لا تقتصر فقط على التخطيط لتطوير التربية العملية في الدبلوم التربوي، وإنما بتطبيق مجالات التربية العملية القترحة للتطوير والتعرف على فاعليتها من وجهة نظر المستهدفين منها، وهن طالبات الدبلوم والمشرفات التربويات، ومن ثم الأستفادة من نتائجها في إعداد التصور المقترح.

**الدراسة الميدانية:**

**أولاً-منهج الدراسة:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي لا يقتصر على وصف المشكلة المراد دراستها، بل يتعداها إلى جمع المعلومات عنها ويفسرها ويقوّمها، ويعبر عنها كيفياً أو كمياً (العساف، ٢٠١٠).

**ثانياً-مجتمع الدراسة وعينته:** يتكون مجتمع الدراسة من فئتين: الفئة الأولى: جميع المشرفات التربويات في الدبلوم التربوي وعددهن ١٦ مشرفة، والفئة الثانية: جميع طالبات الدبلوم التربوي للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٢–٢٠١٣ والبالغ عددهن ٧٣ طالبة، ونظراً لصغر حجم مجتمع البحث فقد كانت العينة جميع مجتمع البحث والبالغ عددهم ٨٩ كما يلي:

**جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث حسب طبيعة العمل**

| طبيعة العمل | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| مشرفة | ١٦ | ١٧,٩٨% |
| طالبة | ٧٣ | ٨٢,٠٢% |
| الإجمالي | ٨٩ | ١٠٠% |

**جدول (٢) توزيع افراد عينة البحث من الطالبات على التخصص**

| التخصص | عدد الطالبات | التخصص | عدد الطالبات |
|---|---|---|---|
| دراسات إسلامية | ١٠ | علم اجتماع | ٣ |
| اللغة العربية | ٣ | خدمة اجتماعية | ٢ |
| اللغة الإنجليزية | ٥ | رياضيات | ٥ |

| التخصص | عدد الطالبات | التخصص | عدد الطالبات |
|---|---|---|---|
| تاريخ | ٤ | فيزياء | ٣ |
| جغرافيا | ٢ | كيماء | ١ |
| حاسب آلى | ٤ | أحياء | ٦ |
| مكتبات | ٥ | خبرة (تدريس مصغر) | ٢٠ |
| المجموع | ٧٣ | | |

من خلال الجدول يتبين أن معظم أفراد العينة من الطالبات ونسبتهم المئوية (٨٢,٠٢%)، والنسبة المئوية للمشرفات (١٧,٩٨%).

**ثالثاً-إجراءات الدراسة:** من أجل تصميم التصور المقترح لتطوير التربية العملية، قامت الباحثة بتحديد قائمة بمجالات تطوير التربية العملية، وهي الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وذلك عن طريق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من القائمة: حصر أهم المجالات الأساسية اللازمة لتطوير التربية العملية، وهي تمثل الأساس الذي بُني عليه باقي إجراءات الدراسة.
- تحديد مصادر اشتقاق قائمة مجالات تطوير التربية العملية من خلال الاعتماد على:

o ما أسفرت عنه نتائج تقارير التربية العملية واستطلاع الرأي والمقابلات المقننة التي قامت بها الباحثة للطالبات المتدربات والمشرفات والمديرات للتعرف على المشكلات المرتبطة بالتربية العملية، بالإضافة إلى عقد اجتماعات مع ممثلي وزارة التربية والتعليم للتعرف على المشكلات والمستجدات المطلوبة من الوزارة والمرتبطة بالمشروعات التطويرية في المناهج أو تدريب المعلمين.

o نتائج مراجعة وتحليل الدراسات السابقة في مجال تقويم برنامج التربية العملية، وخاصة تلك التي أجريت لتقييم واقع التربية العملية بجامعة الإمام مثل دراسة (الجبير، ٢٠١٢، السميح، ١٤٢٨، العبدالمنعم، ٢٠٠٥) التي تنطبق على

الدبلوم التربوي بحكم تطابق البرنامج ومحتوياته، وقد تم بناء هذا التصور المقترح استناداً إلى نتائج تقويم هذه الدراسات.

o الاطلاع على نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت أهم الاتجاهات المعاصرة في التربية العملية، وذلك لمسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة، التي نادت بأهمية إعداد المعلم وتنميته مهنياً بما يحقق متطلبات التنمية الوطنية.

- ضبط القائمة: عرضت قائمة مجالات التطوير على مجموعة من المحكمين؛ وذلك لإبداء الرأي حول المجالات وأهميتها وصحتها، وتم إجراء بعض التعديلات على بعض المحاور في صياغتها، ودمج بعضها، وحددت بعد التعديل ستة مجالات رئيسة لتطوير التربية العملية تتضمن عدداً من مؤشرات الأداء المرتبط بها.

- تجريب مجالات تطوير التربية العملية: للحصول على تغذية راجعة من المستفيدات من عملية تطوير التربية العملية وهن المشرفات التربويات وطالبات الدبلوم، وللتأكد من فاعلية هذه المجالات في تطوير التربية العملية ومن ثم الاستفادة من النتائج في بناء تصور مقترح قائم على تجربة فعلية ؛ فقد قامت الباحثة بتجربتها وتطبيقها في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣ وذلك على عينة الدراسة، وفي المدارس الحكومية والأهلية المرشحة للتطبيق العملي من قبل الوزارة. وقد تم التأكد من مدى فاعليتها من خلال استطلاع رأي عن طريق استبيان المستفيدات من تطوير عينة الدراسة، وفيما يلي تفصيل خطوات إعداد أداة الدراسة.

- **أداةالدراسة:** أعدت الباحثة استبانة لطالبات الدبلوم التربوي والمشرفات التربويات.

o هدف الاستبانة: التعرف على وجهات نظر المشرفات وطالبات الدبلوم حول مجالات التربية العملية المقترحة بعد أن تم تطبيقها وتجربتها في مقرر التربية العملية، وذلك للتعرف على فاعليتها من وجهة نظرهن.

o محتوى الاستبانة: اشتملت على ستة مجالات رئيسة، وهي: الإجراءات التنظيمية والإدارية، نظام الإشراف على التربية العملي، دليل التربية العملية، ورش العمل التأهيلية، أساليب التقويم المستخدمة في التربية العملية، التدريس المصغر. وكل محور يتضمن عدداً من مؤشرات الأداء، وُضعت جميعها على مقياس ثلاثي يتدرج من: (موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق).

o صدق الاستبانة: عرضت الباحثة الاستبيان على مجموعة من الخبراء لمعرفة مدى صلاحية عباراتها من حيث صحة المحتوى، والوضوح والسلامة اللغوية، وقد أجمع المحكمون على صلاحيتها بشكل عام، كما تم حساب الصدق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة تنتمي لكل مجال من مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية، والجدول (٣) يوضح ما يلي:

**جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين كل مجال وبين الدرجة الكلية للاستبانة**

| المحور | معامل الارتباط | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| الأول: الإجراءات التنظيمية والإدارية | ٠,٥٧ | ٠,٠١ |
| الثاني: نظام الإشراف على التربية العملية | ٠,٦٧ | ٠,٠١ |
| الثالث: دليل التربية العملية | ٠,٦٩ | ٠,٠١ |
| الرابع: ورش عمل لطالبات التربية العملية في بداية الفصل الدراسي | ٠,٥٥ | ٠,٠١ |
| الخامس: أساليب التقويم المستخدمة في التربية العملية | ٠,٨٧ | ٠,٠١ |
| السادس: التدريس المصغر | ٠,٦٢ | ٠,٠١ |

من خلال معاملات ارتباط بيرسون في جدول(٣) يتضح أن هذه الارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يؤكد قوة الارتباط الداخلي لعبارات الاستبانة ويدل على أن أداة الدراسة تتسم بالصدق.

o ثبات الاستبانة: قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

**جدول (٤) ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ**

| المجال | عدد العبارات | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| الأول: الإجراءات التنظيمية والإدارية | ٥ | ٠,٧٠ |
| الثاني: نظام الإشراف على التربية العملية | ٩ | ٠,٦٩ |
| الثالث: دليل التربية العملية | ١٠ | ٠,٩٢ |
| الرابع: ورش عمل لطالبات التربية العملية في بداية الفصل الدراسي | ٧ | ٠,٨٥ |
| الخامس: أساليب التقويم المستخدمة في التربية العملية | ٢٧ | ٠,٩٤ |
| السادس: التدريس المصغر | ٨ | ٠,٧٥ |
| إجمالي الاستبانة | ٦٦ | ٠,٩٤ |

يتضح من الجدول ارتفاع إجمالي معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة (٠,٩٤)، ويتبين ارتفاع معاملات ثبات بعض المجالات، مثل المجالات (الثالث، الرابع، الخامس)، وقبول المجالات (الأول، والثاني، والسادس)، ومما سبق يمكننا قبول ثبات الاستبانة بشكل عام.

**رابعاً-الأساليب الإحصائية:** قامت الباحثة بتحليل البيانات من خلال البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة، المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق المقياس، ومعامل ثبات "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات الاستبانة.

## خامساً -عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على:** "ما مجالات تطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في التربية"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد قائمة بالمجالات الأساسية اللازمة لتطوير التربية العملية، وقد مر إعداد القائمة بالعديد من الخطوات وردت مفصلة في إجراءات البحث حيث تم التوصل إلى القائمة المقترحة، والتي اشتملت على ستة مجالات رئيسة تندرج تحتها مؤشرات الأداء المرتبطة بكل مجال وسيتم تفصيلها في التصور المقترح، وفيما يلي شكل (١):




شكل (١) مجالات تطوير التربية العملية في الدبلوم العام في التربية

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على:** "ما وجهة نظر مشرفات التربية العملية وطالبات الدبلوم التربوي في مجالات التربية العملية المقترحة بعد تطبيقها في برنامج الدبلوم العام في التربية "؟

بعد تطبيق أداة الدراسة الخاصة بالإجابة عن هذا السؤال على أفراد مجتمع الدراسة تم جمع البيانات وتحليلها عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لعبارات مجالات تطوير التربية العملية، ولتسهيل تفسير هذه النتائج فقد استخدمت الباحثة أسلوب تحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق = ٣، موافق إلى حد ما = ٢، غير موافق = ١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة–أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٣–١) ÷ ٣= ٠،٦٦. وبذلك سيكون توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم: موافق، مداها: ٢،٣٤ – ٣، موافق إلى حد ما، مداها: ١،٦٧– ٢،٣٣، غير موافق، مداها: ١ – ١،٦٦.

وسيتم مناقشة النتائج في ضوء مجالات تطوير التربية العملية على النحو الآتي:

**المجال الأول -الإجراءات التنظيمية والإدارية:**

يبين جدول (٥) نتائج استجابات أفراد العينة لعبارات المجال الأول كما يلي:

**جدول (٥) استجابات أفراد العينة حول عبارات مجال الإجراءات التنظيمية والإدارية**

<table dir="rtl">
<tr><th rowspan="2">م</th><th rowspan="2" colspan="2">العبارة</th><th colspan="2">موافق</th><th colspan="2">موافق إلى حد ما</th><th colspan="2">غير موافق</th><th colspan="2">المتوسط الحسابي</th></tr>
<tr><th>مشرفة</th><th>طالبة</th><th>مشرفة</th><th>طالبة</th><th>مشرفة</th><th>طالبة</th><th>مشرفة</th><th>طالبة</th></tr>
<tr><td rowspan="2">١</td><td rowspan="2">متطلبات تسجيل بيانات الطالبة لمقرر التربية العملية تتمفي المستوى الأول لإنجاح البرنامج.</td><td>ت</td><td>١٦</td><td>٥٣</td><td>٠</td><td>١٤</td><td>٠</td><td>٦</td><td rowspan="2">٣</td><td rowspan="2">٢،٦٤</td></tr>
<tr><td>%</td><td>١٠٠</td><td>٧٢،٦</td><td>٠</td><td>١٩،١٨</td><td>٠</td><td>٨،٢٢</td></tr>
<tr><td rowspan="2">٢</td><td rowspan="2">إعلام الطالبات بالمدارس يتم قبل بداية التربية العملية بفترة كافية.</td><td>ت</td><td>١٦</td><td>٦٥</td><td>٠</td><td>٧</td><td>٠</td><td>١</td><td rowspan="2">٣</td><td rowspan="2">٢،٨٨</td></tr>
<tr><td>%</td><td>١٠٠</td><td>٨٩،٠٤</td><td>٠</td><td>٩،٥٩</td><td>٠</td><td>١،٣٧</td></tr>
</table>

| م | العبارة | | موافق | | موافق إلى حد ما | | غير موافق | | المتوسط الحسابي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة |
| ٣ | عدد زيارات المشرفة التربوية للطالبات يعد كافيا لتقديم التوجيه المناسب. | ت | ١٣ | ٥٢ | ٣ | ١٧ | ٠ | ٤ | ٢,٨١ | ٢,٦٦ |
| | | % | ٨١,٢٥ | ٧١,٢٣ | ١٨,٧٥ | ٢٣,٢٩ | ٠ | ٥,٤٨ | | |
| ٤ | المدة الزمنية المقررة للتربية العملية كافية لتحقيق أهدافها. | ت | ٨ | ٣٧ | ٤ | ١٥ | ٤ | ٢١ | ٢,٢٥ | ٢,٢٢ |
| | | % | ٥٠ | ٥٠,٦٨ | ٢٥ | ٢٠,٥٥ | ٢٥ | ٢٨,٧ | | |
| ٥ | تنسق مسئولات برنامج التربية العملية مع منسوبات التعليم العام. | ت | ١٤ | ٥٠ | ٢ | ٢٢ | ٠ | ١ | ٢,٨٨ | ٢,٦٧ |
| | | % | ٨٧,٥ | ٦٨,٤٩ | ١٢,٥ | ٣٠,١٤ | ٠ | ١,٣٧ | | |
| | المتوسط العام | | | | | | | | مشرفة | ٢,٧٩ |
| | | | | | | | | | طالبة | ٢,٦١ |

تُظهر نتائج جدول (٥) وجهات نظر أفراد العينة حول درجة الموافقة على عبارات مجال الإجراءات التنظيمية والإدارية. فبالنسبة لمشرفات التربية العملية فقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لهذا المجال (٢,٧٩) وهي درجة (موافق)، وكذلك بالنسبة لوجهات نظر طالبات الدبلوم فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لها (٢,٦١) وهي درجة الموافقة. كما تبين أيضاً أن مشرفات التربية العملية وطالبات الدبلوم وافقن على جميع مؤشرات الأداء للمجال الأول ولكن بترتيبات مختلفة كما هو في الجدول (٥)، بينما مؤشر (٤) الذي يمثل المدة الزمنية المقررة للتربية العملية حصلت على درجة (موافق إلى حد ما) بمتوسط حسابي (٢,٢٥) للمشرفات و(٢,٢٢) للطالبات. وهذه النتيجة تتفق نتائجها مع الدراسات التالية (السميح، ١٤٢٨، العبد المنعم، ٢٠٠٥، الأسدي والعبادي، ٢٠٠٣، حماد، ٢٠٠٥) التي أكدت عدم كفاية المدة الزمنية للتربية العملية. وبالرغم من أنه تم تمديد المدة الزمنية للتربية العملية المطورة إلا أنها غير كافية. أما باقي مؤشرات

الإجراءات التنظيمية فقد حصلت على موافقة من جميع أفراد العينة. وهي تختلف مع دراسة (بخش، ٢٠٠٠) التي أظهرت ضعفاً في الإجراءات التنظيمية في برامج التربية العملية.

**المجال الثاني - نظام الإشراف على التربية العملية:**

يبين جدول (٦) نتائج استجابات أفراد العينة لعبارات المجال الثاني كما يلي:

**جدول (٦) استجابات أفراد العينة حول عبارات مجال**

**نظام الإشراف على التربية العملية**

| م | العبارة | | موافق | | موافق إلى حد ما | | غير موافق | | المتوسط الحسابي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة |
| ١ | تحديد أولوية الإشراف على الطالبات وفق تخصصات معينة. | ت | ٧ | ٤٩ | ٨ | ١٦ | ١ | ٨ | ٢٫٣٨ | ٢٫٥٦ |
| | | % | ٤٣٫٧٥ | ٦٧٫١٢ | ٥٠ | ٢١٫٩٢ | ٦٫٢٥ | ١٠٫٩٦ | | |
| ٢ | عدد ساعات الإشراف على التربية العملية مناسب | ت | ٧ | ٤٧ | ٥ | ١٨ | ٤ | ٨ | ٢٫١٩ | ٢٫٥٣ |
| | | % | ٤٣٫٧٥ | ٦٤٫٣٨ | ٣١٫٢٥ | ٢٤٫٦٦ | ٢٥ | ١٠٫٩٦ | | |
| ٣ | تحدد مهام مشرفات التربية العملية بشكل دقيق في مراحل (الإعداد والتنفيذ والتقويم) | ت | ١٥ | ٦٢ | ١ | ١١ | ٠ | ٠ | ٢٫٩٤ | ٢٫٨٥ |
| | | % | ٩٣٫٧٥ | ٨٤٫٩٣ | ٦٫٢٥ | ١٥٫٠٧ | ٠ | ٠ | | |
| ٤ | تهيئ المشرفات بورش عمل عن كيفية التعامل مع برنامج التربية العملية. | ت | ١٤ | ٥٥ | ١ | ١٦ | ١ | ٢ | ٢٫٨١ | ٢٫٧٣ |
| | | % | ٨٧٫٥ | ٧٥٫٣٤ | ٦٫٢٥ | ٢١٫٩٢ | ٦٫٢٥ | ٢٫٧٤ | | |
| ٥ | يتم تحديد مهام المعلمة المتعاونة في الإشراف على التربية العملية. | ت | ١٣ | ٥٦ | ٢ | ١٥ | ١ | ٢ | ٢٫٧٥ | ٢٫٧٤ |
| | | % | ٨١٫٢٥ | ٧٦٫٧١ | ١٢٫٥ | ٢٠٫٥٥ | ٦٫٢٥ | ٢٫٧٤ | | |
| ٦ | يتم تعريف مديرة المدرسة | ت | ١٤ | ٤٨ | ٢ | ١٧ | ٠ | ٨ | ٢٫٨٨ | ٢٫٥٥ |

| م | العبارة | | موافق | | موافق إلى حد ما | | غير موافق | | المتوسط الحسابي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة |
| | بمهامها تجاه المتدربة. | % | ٨٧,٥ | ٦٥,٧٥ | ١٢,٥ | ٢٣,٢٩ | ٠ | ١٠,٩٦ | | |
| ٧ | عدد زيارات المشرفة التربوية للطالبات كاف. | ت | ١٣ | ٤٤ | ٣ | ٢١ | ٠ | ٨ | ٢,٨١ | ٢,٤٩ |
| | | % | ٨١,٢٥ | ٦٠,٢٧ | ١٨,٧٥ | ٢٨,٧٧ | ٠ | ١٠,٩٦ | | |
| ٨ | تبرز استمارة تقويم الطالبات للمشرفة نقاط القوة والضعف في الإشراف. | ت | ١٥ | ٥٥ | ١ | ١٥ | ٠ | ٣ | ٢,٩٤ | ٢,٧١ |
| | | % | ٩٣,٧٥ | ٧٥,٣٤ | ٦,٢٥ | ٢٠,٥٥ | ٠ | ٤,١١ | | |
| ٩ | وجود إيميل للتربية العملية ييسر طريقة التواصل بين الطالبة وإدارة الكلية. | ت | ١٥ | ٥٧ | ١ | ٩ | ٠ | ٧ | ٢,٩٤ | ٢,٦٨ |
| | | % | ٩٣,٧٥ | ٧٨,٠٨ | ٦,٢٥ | ١٢,٣٣ | ٠ | ٩,٥٩ | | |
| | المتوسط العام | | | | | | مشرفة | | ٢,٧٤ | |
| | | | | | | | طالبة | | ٢,٦٥ | |

تُظهر نتائج جدول (٦) وجهات نظر أفراد العينة حول درجة الموافقة على مؤشرات أداء نظام الإشراف على التربية العملية. فبالنسبة لمشرفات التربية العملية فقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لهذا المجال (٢,٧٤) وهي درجة (موافق)، وكذلك بالنسبة لوجهات نظر طالبات الدبلوم التربوي؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لها (٢,٦٥). كما تبين أيضاً أن مشرفات التربية العملية وطالبات الدبلوم وافقن على جميع عبارات المجال الثاني ولكن بترتيب أهمية مختلف كما هو في الجدول (٦)، بينما عبارة (٢) التي تمثل عدد ساعات الإشراف فقد حصلت على درجة (موافق إلى حد ما) من وجهة نظر المشرفات فقط وبمتوسط حسابي (٢,١٩). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (أبو ريا، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى أن هناك رضا عن دور المشرف، وتختلف مع دراسة (خازر، ٢٠٠٧، وخلف، ٢٠٠٧) التي أظهرت وجود عددٍ من المشكلات المرتبطة بالمشرف التربوي. أما بالنسبة للنتائج المرتبطة بعدد ساعات الإشراف فهي من وجهة نظر المشرفات غير كافية،

وهي انعكاس للنتيجة السابقة في عدم كفاية زمن التربية العملية. وتتفق هذه أيضاً مع نتائج دراسة (يونس، ٢٠٠٨) من عدم كفاية زمن الإشراف.

**المجال الثالث- دليل التربية العملية:**

يبين جدول (٧) نتائج استجابات أفراد العينة لعبارات المجال الثالث كما يلي:

**جدول (٧) استجابات أفراد العينة حول عبارات مجال دليل التربية العملية**

| م | العبارة | | موافق | | موافق إلى حد ما | | غير موافق | | المتوسط الحسابي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة |
| ١ | يتوفر للطالبة دليل التربية العملية في صورة مطبوعة وصورة إلكترونية. | ت | ١٥ | ٥٩ | ٠ | ٧ | ١ | ٧ | ٢٫٨٨ | ٢٫٧١ |
| | | % | ٩٣٫٧٥ | ٨٠٫٨٢ | ٠ | ٩٫٥٩ | ٦٫٢٥ | ٩٫٥٩ | | |
| ٢ | يتم إعلام الطالبات في بداية الفصل بوجود دليل للتربية العملية. | ت | ١٥ | ٦٢ | ٠ | ٧ | ١ | ٤ | ٢٫٨٨ | ٢٫٧٩ |
| | | % | ٩٣٫٧٥ | ٨٤٫٩٣ | ٠ | ٩٫٥٩ | ٦٫٢٥ | ٥٫٤٨ | | |
| ٣ | يناسب دليل التربية العملية مستوى الطالبة | ت | ١٥ | ٥٢ | ١ | ٢١ | ٠ | ٠ | ٢٫٩٤ | ٢٫٧١ |
| | | % | ٩٣٫٧٥ | ٧١٫٢٣ | ٦٫٢٥ | ٢٨٫٧٧ | ٠ | ٠ | | |
| ٤ | يوضح الدليل مهام المشرفة التربوية. | ت | ١٦ | ٥٧ | ٠ | ١٥ | ٠ | ١ | ٣ | ٢٫٧٧ |
| | | % | ١٠٠ | ٧٨٫٠٨ | ٠ | ٢٠٫٥٥ | ٠ | ١٫٣٧ | | |
| ٥ | يحدد الدليل حقوق وواجبات الطالبة المتدربة. | ت | ١٥ | ٥٦ | ١ | ١٤ | ٠ | ٣ | ٢٫٩٤ | ٢٫٧٣ |
| | | % | ٩٣٫٧٥ | ٧٦٫٧١ | ٦٫٢٥ | ١٩٫١٨ | ٠ | ٤٫١١ | | |
| ٦ | يوضح الدليل التكاليف المطلوبة من الطالبة. | ت | ١٢ | ٥٨ | ٤ | ١٣ | ٠ | ٢ | ٢٫٧٥ | ٢٫٧٧ |
| | | % | ٧٥ | ٧٩٫٤٥ | ٢٥ | ١٧٫٨١ | ٠ | ٢٫٧٤ | | |
| ٧ | يوضح الدليل أدوات تقويم الطالبات في التربية العملية. | ت | ١٢ | ٦١ | ٤ | ١٠ | ٠ | ٢ | ٢٫٧٥ | ٢٫٨١ |
| | | % | ٧٥ | ٨٣٫٥٦ | ٢٥ | ١٣٫٧ | ٠ | ٢٫٧٤ | | |
| ٨ | يحتوي الدليل على مراحل التربية العملية. | ت | ١٥ | ٥٥ | ٠ | ١٤ | ١ | ٤ | ٢٫٨٨ | ٢٫٧ |
| | | % | ٩٣٫٧٥ | ٧٥٫٣٤ | ٠ | ١٩٫١٨ | ٦٫٢٥ | ٥٫٤٨ | | |
| ٩ | يكسب الدليل الطالبات | ت | ١٥ | ٦٠ | ١ | ١٠ | ٠ | ٣ | ٢٫٩٤ | ٢٫٧٨ |

| م | العبارة | | موافق | | موافق إلى حد ما | | غير موافق | | المتوسط الحسابي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة |
| | معارف حول التربية العملية أهميتها وأهدافها. | % | ٩٣،٧٥ | ٨٢،١٩ | ٦،٢٥ | ١٣،٧ | ٠ | ٤،١١ | | |
| ١٠ | يبرز الدليل الإجراءات التنظيمية والإدارية في التربية العملية. | ت | ١٢ | ٥٤ | ٤ | ١٥ | ٠ | ٤ | ٢،٧٥ | ٢،٦٨ |
| | | % | ٧٥ | ٧٣،٩٧ | ٢٥ | ٢٠،٥٥ | ٠ | ٥،٤٨ | | |
| المتوسط العام | | | | | | | | | مشرفة | ٢،٨٧ |
| | | | | | | | | | طالبة | ٢،٧٥ |

تُظهر نتائج جدول (٧) وجهات نظر أفراد العينة حول درجة الموافقة على عبارات دليل التربية العملية. فبالنسبة لمشرفات التربية العملية فقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي على هذا المجال(٢،٨٧) وهي درجة (موافق)، وكذلك بالنسبة لوجهات نظر طالبات الدبلوم التربوي فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لها (٢،٧٥) .كما تبين أيضاً أن مشرفات التربية العملية وطالبات الدبلوم وافقن على جميع عبارات المجال الثالث ولكن بترتيب أهمية مختلف كما هو في الجدول (٧)، وهذه النتائج التي تشير إلى موافقة جميع أفراد العينة على جميع العبارات ما هي إلاتأكيد على مدى فاعلية دليل التربية العملية وأهميته في معالجة كثيرٍ من المشكلات التنظيمية والتوعوية، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات السابقة كدراسة ( شاهين، ٢٠٠٥، العبدالمنعم، ٢٠٠٥، السميح، ١٤٢٨) حيث إن العديد من المشكلات المرتبطة بالتربية العملية تعود إلى غياب وجود دليل خاص بالتربية العملية .

**المجال الرابع – ورش العمل التأهيلية للطالبات:**

يبين جدول (٨) نتائج استجابات أفراد العينة لعبارات المجال الرابع كما يلي:

## جدول (٨) استجابات أفراد العينة حول عبارات

## مجال ورش عمل لطالبات التربية العملية

| م | العبارة | | موافق | | موافق إلى حد ما | | غير موافق | | المتوسط الحسابي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة |
| ١ | تسهم في تعرف بأهمية وأهداف التربية العملية. | ت | ١٦ | ٦٨ | ٠ | ٤ | ٠ | ١ | ٣ | ٢٫٩٢ |
| | | % | ١٠٠ | ٩٣٫١٥ | ٠ | ٥٫٤٨ | ٠ | ١٫٣٧ | | |
| ٢ | تساعد في تعرف على متطلبات التربية العملية. | ت | ١٦ | ٦٨ | ٠ | ٥ | ٠ | ٠ | ٣ | ٢٫٩٣ |
| | | % | ١٠٠ | ٩٣٫١٥ | ٠ | ٦٫٨٥ | ٠ | ٠ | | |
| ٣ | توضح الورشة مراحل التربية العملية. | ت | ١٦ | ٦٦ | ٠ | ٦ | ٠ | ١ | ٣ | ٢٫٨٩ |
| | | % | ١٠٠ | ٩٠٫٤١ | ٠ | ٨٫٢٢ | ٠ | ١٫٣٧ | | |
| ٤ | تنمي الورشة اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس. | ت | ١١ | ٦٣ | ٤ | ١٠ | ١ | ٠ | ٢٫٦٣ | ٢٫٨٦ |
| | | % | ٦٨٫٧٥ | ٨٦٫٣ | ٢٥ | ١٣٫٧ | ٦٫٢٥ | ٠ | | |
| ٥ | التعرف على كيفية تقويم أداء الطالبة التدريسي في التربية العملية. | ت | ١٦ | ٦٥ | ٠ | ٨ | ٠ | ٠ | ٣ | ٢٫٨٩ |
| | | % | ١٠٠ | ٨٩٫٠٤ | ٠ | ١٠٫٩٦ | ٠ | ٠ | | |
| ٦ | عرض لأدوات التقويم البنائي والختامي للطالبة المعلمة. | ت | ١٥ | ٦١ | ١ | ١١ | ٠ | ١ | ٢٫٩٤ | ٢٫٨٢ |
| | | % | ٩٣٫٧٥ | ٨٣٫٥٦ | ٦٫٢٥ | ١٥٫٠٧ | ٠ | ١٫٣٧ | | |
| ٧ | تكسب المعلومات والمهارات اللازمة في التدريس. | ت | ٩ | ٦٢ | ٦ | ١٠ | ١ | ١ | ٢٫٥ | ٢٫٨٤ |
| | | % | ٥٦٫٢٥ | ٨٤٫٩٣ | ٣٧٫٥ | ١٣٫٧ | ٦٫٢٥ | ١٫٣٧ | | |
| | المتوسط العام | | | | | | | | مشرفة | ٢٫٨٧ |
| | | | | | | | | | طالبة | ٢٫٨٨ |

تُظهر نتائج جدول (٨) وجهات نظر أفراد العينة حول درجة الموافقة على عبارات ورش العمل. فبالنسبة لمشرفات التربية العملية فقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لهذا المجال(٢,٨٧) وهي درجة (موافق)، وكذلك بالنسبة لوجهات نظر طالبات الدبلوم والتي بلغ المتوسط العام لها (٢,٨٨). كما تبين أيضاً أن مشرفات التربية العملية وطالبات الدبلوم وافقن على جميع عبارات المجال الرابع ولكن بترتيب أهمية مختلف كما هو في الجدول (٨). وهذه النتائج التي تشير إلى موافقة جميع أفراد العينة على جميع العبارات، ما هي إلا تأكيد على مدى فاعلية الورش التأهيلية. وهذه النتائج تتفق مع دراسة ( الزمانان، ٢٠٠٤ )(Grove &Strudler, ٢٠٠١ ) التي أوصت بأهمية ورش التأهيل للطلاب والمشرفين لمواجهة مشكلات الجهل في كثير من الأمور الإدارية والتعليمية عند التطبيق في المدارس. كما أشارت نتائج هذا المجال إلى أن هناك تشابهاً كبيراً في ترتيب درجة الموافقة لعبارات هذا المجال لأفراد العينة؛ ونظراً لقصر وقت الورش فقد نال إكسابهن للمعلومات والمهارات اللازمة في التدريس المراتب الأقل في درجة الموافقة، مما يدل على أهمية زيادة وقت الورش والتركيز على هذا المحور لأهميته بالنسبة للطالبة المعلمة.

**المجال الخامس -أساليب التقويم المستخدمة في التربية العملية:**

جدول (٩) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة لعبارات المجال الخامس كما يلي:

**جدول (٩) استجابات أفراد العينة حول عبارات مجال أساليب التقويم**

| م | العبارة | | موافق | | موافق إلى حد ما | | غير موافق | | المتوسط الحسابي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة |
| ١ | أ. بطاقة تقويم الطالبة المعلمة بطاقة تقويم الطالبة المعلمة دقيقة ومحددة. | ت | ١٤ | ٥٥ | ١ | ١٥ | ١ | ٣ | ٢,٨١ | ٢,٧١ |
| | | % | ٨٧,٥ | ٧٥,٣٤ | ٦,٢٥ | ٢٠,٥٥ | ٦,٢٥ | ٤,١١ | | |
| ٢ | تشمل بطاقة تقويم الطالبة المعلمة جميع الأنشطة التي تقوم بها الطالبة بالمدرسة. | ت | ١١ | ٤٩ | ٤ | ١٧ | ١ | ٧ | ٢,٦٣ | ٢,٥٨ |
| | | % | ٦٨,٧٥ | ٦٧,١٢ | ٢٥ | ٢٣,٢٩ | ٦,٢٥ | ٩,٥٩ | | |

| م | العبارة | | موافق | | موافق إلى حد ما | | غير موافق | | المتوسط الحسابي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة |
| ٣ | تتضمن بطاقة تقويم الطالبة المعلمة السمات الشخصية للطالبة. | ت | ١٤ | ٤٤ | ٢ | ٢٣ | ٠ | ٦ | ٢٫٨٨ | ٢٫٥٢ |
| | | % | ٨٧٫٥ | ٦٠٫٢٧ | ١٢٫٥ | ٣١٫٥١ | ٠ | ٨٫٢٢ | | |
| ٤ | تتضمن بطاقة تقويم الطالبة المعلمة مهارات الأداء التدريسي. | ت | ١٤ | ٦٠ | ١ | ١١ | ١ | ٢ | ٢٫٨١ | ٢٫٧٩ |
| | | % | ٨٧٫٥ | ٨٢٫١٩ | ٦٫٢٥ | ١٥٫٠٧ | ٦٫٢٥ | ٢٫٧٤ | | |
| ٥ | تعرض بطاقة تقويم الطالبة المعلمة للطالبات قبل خروجها للتربية العملية. | ت | ١٣ | ٥٤ | ٣ | ١٤ | ٠ | ٥ | ٢٫٨١ | ٢٫٦٧ |
| | | % | ٨١٫٢٥ | ٧٣٫٩٧ | ١٨٫٧٥ | ١٩٫١٨ | ٠ | ٦٫٨٥ | | |
| ٦ | بطاقة تقويم الطالبة المعلمة المستخدمة شاملة لأهم كفايات التدريس. | ت | ١٤ | ٥٣ | ١ | ١٩ | ١ | ١ | ٢٫٨١ | ٢٫٧١ |
| | | % | ٨٧٫٥ | ٧٢٫٦ | ٦٫٢٥ | ٢٦٫٠٣ | ٦٫٢٥ | ١٫٣٧ | | |
| ٧ | تراعي بطاقة تقويم الطالبة المعلمة التوازن بين الخبرات النظرية والعملية. | ت | ١٠ | ٤٩ | ٦ | ٢١ | ٠ | ٣ | ٢٫٦٣ | ٢٫٦٣ |
| | | % | ٦٢٫٥ | ٦٧٫١٢ | ٣٧٫٥ | ٢٨٫٧٧ | ٠ | ٤٫١١ | | |
| | المتوسط الحسابي لبطاقة تقويم الطالبة المعلمة | | | | | مشرفة | | ٢٫٧٧ | | |
| | | | | | | طالبة | | ٢٫٦٦ | | |

| م | العبارة | | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | ب. بطاقة التقويم الذاتي للطالبة المعلمة. تساعد بطاقة التقويم الذاتي الطالبة في تقويم ذاتها. | ت | ١٣ | ٥٨ | ٣ | ٥٨ | ٠ | ٥٨ | ٢٫٨١ | ٢٫٧٤ |
| | | % | ٨١٫٢٥ | ٧٩٫٤٥ | ١٨٫٧٥ | ٧٩٫٤٥ | ٠ | ٧٩٫٤٥ | | |
| ٩ | تساعد بطاقة التقويم الذاتي الطالبة على معرفة نقاط قوتها وضعفها. | ت | ١٣ | ٥٨ | ٢ | ٥٨ | ١ | ٥٨ | ٢٫٧٥ | ٢٫٧٤ |
| | | % | ٨١٫٢٥ | ٧٩٫٤٥ | ١٢٫٥ | ٧٩٫٤٥ | ٦٫٢٥ | ٧٩٫٤٥ | | |

| ١٠ | تعيد الطالبة التأمل والتفكر بأدائها التدريسي من خلال بطاقة التقويم الذاتي. | ت | ١٢ | ٦١ | ٤ | ٦١ | ٠ | ٦١ | ٢,٧٥ | ٢,٧٧ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | ٧٥ | ٨٣,٥٦ | ٢٥ | ٨٣,٥٦ | ٠ | ٨٣,٥٦ | | |
| المتوسط الحسابي لبطاقة التقويم الذاتي للطالبة المعلمة | | | | | | | مشرفة | | ٢,٧٧ | |
| | | | | | | | طالبة | | ٢,٧٥ | |

| ١١ | ج. بطاقة المشاهدة الصفية : تساعد بطاقة المشاهدة على تقييم زميلاتها. | ت | ١٥ | ٥٩ | ١ | ٥٩ | ٠ | ٥٩ | ٢,٩٤ | ٢,٧٨ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | ٩٣,٧٥ | ٨٠,٨٢ | ٦,٢٥ | ٨٠,٨٢ | ٠ | ٨٠,٨٢ | | |
| ١٢ | تساعد بطاقة المشاهدة الطالبة على مشاهدة المعلمات والتعرف على مهارات التدريس الفعالة. | ت | ١٦ | ٦٠ | ٠ | ٦٠ | ٠ | ٦٠ | ٣ | ٢,٨١ |
| | | % | ١٠٠ | ٨٢,١٩ | ٠ | ٨٢,١٩ | ٠ | ٨٢,١٩ | | |
| المتوسط الحسابي لبطاقة المشاهدة الصفية | | | | | مشرفة | | | ٢,٩٧ | | |
| | | | | | طالبة | | | ٢,٨ | | |

| ١٣ | د. بطاقة التقويم التكويني: تساعد الطالبة معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في تدريسها | ت | ١٦ | ٥٧ | ٠ | ١٥ | ٠ | ١٥ | ٣ | ٢,٧٧ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | ١٠٠ | ٧٨,٠٨ | ٠ | ٢٠,٥٥ | ٠ | ٢٠,٥٥ | | |
| ١٤ | تساعد في توثيق التقويم من قبل الطالبة والمشرفة. | ت | ١٦ | ٥٧ | ٠ | ١٥ | ٠ | ١٥ | ٣ | ٢,٧٧ |
| | | % | ١٠٠ | ٧٨,٠٨ | ٠ | ٢٠,٥٥ | ٠ | ٢٠,٥٥ | | |
| المتوسط الحسابي لبطاقة التقويم التكويني | | | | | | مشرفة | | ٣ | | |
| | | | | | | طالبة | | ٢,٧٧ | | |

| ١٥ | هـ – بطاقة التقويم الذاتي الختامي : تقدم صورة كاملة عن التجربة التدريسية للطالبة. | ت | ١٤ | ٥٨ | ٢ | ٥٨ | ٠ | ٥٨ | ٢,٨٨ | ٢,٧٤ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | % | ٨٧,٥ | ٧٩,٤٥ | ١٢,٥ | ٧٩,٤٥ | ٠ | ٧٩,٤٥ | | |
| ١٦ | تساعد على تقويم المدرسة وأساليب | ت | ١٤ | ٥١ | ٢ | ٥١ | ٠ | ٥١ | ٢,٨٨ | ٢,٦٤ |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الإشراف والدعم المقدم | % | ٨٧,٥ | ٦٩,٨٦ | ١٢,٥ | ٦٩,٨٦ | ٠ | ٦٩,٨٦ | | |
| المتوسط الحسابي لبطاقة التقويم الذاتي الختامي | | | | | | | | | مشرفة | ٢,٨٨ |
| | | | | | | | | | طالبة | ٢,٦٩ |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٧ | و. بطاقة تخطيط التدريب العملية: تساعد بطاقة التخطيط الطالبة على تحديد الأهداف والخطوات والصعوبات المتوقعة من التربية العملية. | ت | ١٣ | ٥٦ | ٢ | ١٤ | ١ | ٣ | ٢,٧٥ | ٢,٧٣ |
| | | % | ٨١,٢٥ | ٧٦,٧١ | ١٢,٥ | ١٩,١٨ | ٦,٢٥ | ٤,١١ | | |
| ١٨ | تراقب الطالبة من خلال بطاقة التخطيط مدى تنفيذها للخطوات التي اقترحتها لتطبيق التربية العملية. | ت | ١٢ | ٥٥ | ٣ | ١٥ | ١ | ٣ | ٢,٦٩ | ٢,٧١ |
| | | % | ٧٥ | ٧٥,٣٤ | ١٨,٧٥ | ٢٠,٥٥ | ٦,٢٥ | ٤,١١ | | |
| ١٩ | تقييم الطالبة من خلال بطاقة التخطيط ومدى تحقيقها للأهداف والصعوبات التي واجهتها | ت | ١٢ | ٥٤ | ١٢ | ١٦ | ١ | ٣ | ٢,٦٩ | ٢,٧ |
| | | % | ٧٥ | ٧٣,٩٧ | ٧٥ | ٢١,٩٢ | ٦,٢٥ | ٤,١١ | | |
| المتوسط الحسابي لبطاقة تخطيط التدريب العملي | | | | | | | | | مشرفة | ٢,٧١ |
| | | | | | | | | | طالبة | ٢,٧١ |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢٠ | ز.ملف الإنجاز (البورتفوليو): يساعد المشرفة على تقويم أداء الطالبة. | ت | ١٦ | ٥٥ | ٠ | ٥٥ | ٠ | ٥٥ | ٣ | ٢,٦٨ |
| | | % | ١٠٠ | ٧٥,٣٤ | ٠ | ٧٥,٣٤ | ٠ | ٧٥,٣٤ | | |
| ٢١ | يساعد على مراقبة تقدم أداء الطالبة. | ت | ١٦ | ٥٩ | ٠ | ٥٩ | ٠ | ٥٩ | ٣ | ٢,٧٤ |
| | | % | ١٠٠ | ٨٠,٨٢ | ٠ | ٨٠,٨٢ | ٠ | ٨٠,٨٢ | | |
| ٢٢ | يوفر بيانات موثقة عن أداء الطالبة في التربية العملية. | ت | ١٦ | ٥٧ | ٠ | ٥٧ | ٠ | ٥٧ | ٣ | ٢,٧١ |
| | | % | ١٠٠ | ٧٨,٠٨ | ٠ | ٧٨,٠٨ | ٠ | ٧٨,٠٨ | | |
| ٢٣ | يساهم ملف الانجاز في إشراك الطالبة مع المشرفة. | ت | ١٦ | ٥٧ | ٠ | ٥٧ | ٠ | ٥٧ | ٣ | ٢,٧١ |
| | | % | ١٠٠ | ٧٨,٠٨ | ٠ | ٧٨,٠٨ | ٠ | ٧٨,٠٨ | | |
| ٢٤ | يساعد الطالبة على التغلب على | ت | ١٦ | ٥٧ | ١٥ | ٥٧ | ١ | ٥٧ | ٢,٩٤ | ٢,٧١ |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة لتحسين الأداء. | % | ٥٠ | ٧٨٫٠٨ | ٤٦٫٨٨ | ٧٨٫٠٨ | ٣٫١٣ | ٧٨٫٠٨ | | |
| ٢٥ | يصف الانجازات والأنشطة التي قامت بها الطالبة في التربية العملية. | ت | ١٦ | ٦٥ | ٠ | ٦٥ | ٠ | ٦٥ | ٣ | ٢٫٨٥ |
| | | % | ١٠٠ | ٨٩٫٠٤ | ٠ | ٨٩٫٠٤ | ٠ | ٨٩٫٠٤ | | |
| ٢٦ | يساعد في تتبع النمو المهارى والمعرفي والاجتماعي لكل طالبة على حده ولجميع الطالبات. | ت | ١٥ | ٥٥ | ١ | ٥٥ | ٠ | ٥٥ | ٢٫٩٤ | ٢٫٧ |
| | | % | ٩٣٫٧٥ | ٧٥٫٣٤ | ٦٫٢٥ | ٧٥٫٣٤ | ٠ | ٧٥٫٣٤ | | |
| ٢٧ | تكشف أساليب التقويم الحالية مقدار ما تم إنجازه. | ت | ١٦ | ٥٩ | ٠ | ٥٩ | ٠ | ٥٩ | ٣ | ٢٫٧٥ |
| | | % | ١٠٠ | ٨٠٫٨٢ | ٠ | ٨٠٫٨٢ | ٠ | ٨٠٫٨٢ | | |
| المتوسط الحسابي لملف الإنجاز (البورتفوليو) | | | | | | | | مشرفة | ٢٫٩٩ | |
| | | | | | | | | طالبة | ٢٫٧٣ | |
| المتوسط الحسابي لإجمالي المجال الخامس: أساليب التقويم المستخدمة في التربية العملية | | | | | | | | مشرفة | ٢٫٨٧ | |
| | | | | | | | | طالبة | ٢٫٧٢ | |

تُظهر نتائج جدول (٩) وجهات نظر أفراد العينة حول درجة الموافقة على عبارات أساليب التقويم. بالنسبة لمشرفات التربية العملية؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي على هذا المجال(٢٫٨٧) وهي درجة (موافق)، وكذلك بالنسبة لوجهات نظر طالبات الدبلوم فقد بلغ المتوسط العام لها (٢٫٧٢) وهي درجة (موافق). كما تبين النتائج أيضاً أن مشرفات التربية العملية وطالبات الدبلوم وافقن على جميع عبارات مجال أساليب التقويم المستخدمة في التربية العملية بدرجة (موافق) ولكن بترتيب أهمية مختلف كما هو في الجدول (٩).

وفيما يلي جدول (١٠) مقارنة لترتيب أساليب وأدوات التقويم المختلفة بناءً على إجمالي المتوسط الحسابي من وجهة نظر أفراد العينة كما يلي:

جدول (١٠) مقارنة بين المتوسط الحسابي العام

لاستجابات أفراد العينة على أساليب التقويم

| م | البطاقة | المشرفات التربويات | | طالبات الدبلوم | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي العام | الترتيب | المتوسط الحسابي العام | الترتيب |
| ١ | بطاقة تقويم الطالبة المعلمة | ٢,٧٧ | ٥ | ٢,٦٦ | ٧ |
| ٢ | بطاقة التقويم الذاتي للطالبة المعلمة | ٢,٧٧ | ٥ | ٢,٧٥ | ٣ |
| ٣ | بطاقة المشاهدة الصفية | ٢,٩٧ | ٣ | ٢,٨ | ١ |
| ٤ | بطاقة التقويم التكويني | ٣ | ١ | ٢,٧٧ | ٢ |
| ٥ | بطاقة التقويم الذاتي الختامي | ٢,٨٨ | ٤ | ٢,٦٩ | ٦ |
| ٦ | بطاقة تخطيط التدريب العملي | ٢,٧١ | ٦ | ٢,٧١ | ٥ |
| ٧ | ملف الإنجاز (البورتفوليو) | ٢,٩٩ | ٢ | ٢,٧٣ | ٤ |

بالنظر في الجدول السابق نجد أن أفراد العينة قد وافقن على جميع البطاقات، وكان ترتيب مدى أهمية كل أسلوب من أساليب التقويم مختلفاً بين المشرفات وطالبات الدبلوم ولكن ليس بشكل كبير. وهذه النتائج التي تشير إلى اتفاق وجهات نظر المشرفات وطالبات التربية العملية على الموافقة على جميع عبارات مجال أساليب التقويم تؤكد استفادتهم منها، وبالرغم من ندرة الدراسات السابقة المرتبطة بأساليب التقويم في برامج إعداد المعلمين إلا أن هذه النتائج تتفق مع دراسة (Flokman,٢٠٠٠) والتي أوصت بأهمية استخدام أساليب تقويم حديثة لتوجيه الطلاب المعلمين؛ مما ينعكس على ممارستهم للتدريس في المدارس. كما تتفق مع نتائج دراسة (Beck,٢٠٠٢) حيث أكدت على أن للتغذية الراجعة التي يتلقاها الطلاب المعلمين أثرٌ على إنجازهم، وتطوير التربية العملية .

## المجال السادس – التدريس المصغر:

جدول (١١) يوضح نتائج استجابات أفراد العينة لعبارات المجال السادس كما يلي:

### جدول (١١) استجابات أفراد العينة حول عبارات مجال التدريس المصغر

| م | العبارة | | موافق | | موافق إلى حد ما | | غير موافق | | المتوسط الحسابي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة | مشرفة | طالبة |
| ١ | يركز التدريب على بعض المهارات التدريسية. | ت | ٦ | ٢٣ | ٨ | ٣٤ | ٢ | ١٦ | ٢,٢٥ | ٢,١ |
| | | % | ٣٧,٥ | ٣١,٥١ | ٥٠ | ٤٦,٥٨ | ١٢,٥ | ٢١,٩٢ | | |
| ٢ | يركز على مجموعة صغيرة من الطالبات. | ت | ١٣ | ٤٢ | ٣ | ١٧ | ٠ | ١٤ | ٢,٨١ | ٢,٣٨ |
| | | % | ٨١,٢٥ | ٥٧,٥٣ | ١٨,٧٥ | ٢٣,٢٩ | ٠ | ١٩,١٨ | | |
| ٣ | تعريف الطالبات بنقاط القوة والضعف | ت | ١٣ | ٥٨ | ٣ | ١٣ | ٠ | ٢ | ٢,٨١ | ٢,٧٧ |
| | | % | ٨١,٢٥ | ٧٩,٤٥ | ١٨,٧٥ | ١٧,٨١ | ٠ | ٢,٧٤ | | |
| ٤ | عدد الساعات التدريسية للتدريس المصغر مناسبة. | ت | ٦ | ٥٧ | ٥ | ١٦ | ٥ | ٠ | ٢,٠٦ | ٢,٧٨ |
| | | % | ٣٧,٥ | ٧٨,٠٨ | ٣١,٢٥ | ٢١,٩٢ | ٣١,٢٥ | ٠ | | |
| ٥ | يقلل من التعقيدات الموجودة في مواقف التعليم. | ت | ١٣ | ٦١ | ٣ | ١٠ | ٠ | ٢ | ٢,٨١ | ٢,٨١ |
| | | % | ٨١,٢٥ | ٨٣,٥٦ | ١٨,٧٥ | ١٣,٧ | ٠ | ٢,٧٤ | | |
| ٦ | تزيد قدرة الطالبة للتعرف على إمكانياتها التعليمية. | ت | ١٠ | ٦١ | ٥ | ٩ | ١ | ٣ | ٢,٥٦ | ٢,٧٩ |
| | | % | ٦٢,٥ | ٨٣,٥٦ | ٣١,٢٥ | ١٢,٣٣ | ٦,٢٥ | ٤,١١ | | |
| ٧ | يحسن ثقة الطالبة بتدريسها. | ت | ١١ | ٦٤ | ٥ | ٧ | ٠ | ٢ | ٢,٦٩ | ٢,٨٥ |
| | | % | ٦٨,٧٥ | ٨٧,٦٧ | ٣١,٢٥ | ٩,٥٩ | ٠ | ٢,٧٤ | | |
| ٨ | يساهم في تنفيذ التربية العملية للطالبات ذوات الظروف الخاصة. | ت | ١٤ | ٥٧ | ٢ | ١٥ | ٠ | ١ | ٢,٨٨ | ٢,٧٧ |
| | | % | ٨٧,٥ | ٧٨,٠٨ | ١٢,٥ | ٢٠,٥٥ | ٠ | ١,٣٧ | | |
| المتوسط العام | | | مشرفة | | | | ٢,٦١ | | | |
| | | | طالبة | | | | ٢,٦٦ | | | |

تُظهر نتائج جدول (١١) وجهات نظر أفراد العينة حول درجة الموافقة على عبارات مجال التدريس المصغر. بالنسبة لوجهة نظر المشرفات فقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لهذا المجال (٢,٦١) وهي درجة (موافق)، وكذلك بالنسبة لوجهات نظر طالبات الدبلوم فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,٦٦). كما تبين أيضاً أن مشرفات التربية العملية وطالبات الدبلوم وافقن على معظم عبارات المجال السادس ولكن بترتيب أهمية مختلف كما هو في الجدول (١١)، بينما حصلت العبارة (١) المرتبطة بالتدريب على مهارات تدريسية على درجة (موافق إلى حد ما) بمتوسط حسابي(٢,٢٥) من وجهة نظر المشرفات و(٢,١٢) للطالبات. كما حصلت عبارة (٤) التي تمثل عدد الساعات المخصصة للتدريس المصغر على درجة (موافق إلى حد ما) من وجهة نظر المشرفات فقط وبمتوسط حسابي (٢,٠٦). وبناء على ذلك نجد أن آراء المشرفين وطالبات الدبلوم وافقت على معظم عبارات مجال التدريس المصغر، مما يؤكد الاستفادة منه وهذا ما اتفقت عليه الدراسات، كدراسة (التوم، ٢٠١٢؛ ٢٠٠٩ ,Sen،العصيلي، ٢٠٠١) التي أكدت على أن التدريس المصغر يرفع مستوى الكفايات التدريسية للمعلمين وخاصة من لديهم خبرة تربوية.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مجالات تطوير التربية العملية المقترحة ترجع لاختلاف آراء مجموعتي مشرفات التربية العملية ومجموعة طالبات الدبلوم التربوي"؟

وللإجابة على السؤال تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين ( T-Test Independent Samples) لدراسة الفروق حول مجالات الاستبانة ترجع إلى اختلاف الآراء بين عينة الدراسة.

### جدول (١٢) يبين دراسة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة

| المجال | | الوظيفة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإجراءات التنظيمية والإدارية. | | مشرفة | ١٦ | ١٣,٩٤ | ١,٠٦ | ٨٧ | ٢,٠٢ | لا يوجد |
| | | طالبة | ٧٣ | ١٣,٠٧ | ١,٦٤ | | | |
| نظام الإشراف على التربية العملية. | | مشرفة | ١٦ | ٢٤,٦٣ | ١,٩٣ | ٨٧ | ١,٠ | لا يوجد |
| | | طالبة | ٧٣ | ٢٣,٨٥ | ٢,٩٧ | | | |
| دليل التربية العملية. | | مشرفة | ١٦ | ٢٨,٦٩ | ١,٩٦ | ٨٧ | ١,٨١ | لا يوجد |
| | | طالبة | ٧٣ | ٢٧,٤٥ | ٤,٠٨ | | | |
| ورش عمل طالبات الدبلوم التأهيلية. | | مشرفة | ١٦ | ٢٠,٠٦ | ١,٢٤ | ٨٧ | ٠,١٨ | لا يوجد |
| | | طالبة | ٧٣ | ٢٠,١٥ | ١,٩١ | | | |
| أساليب التقويم المستخدمة في التربية العملية | بطاقة تقويم الطالبة المعلمة. | مشرفة | ١٦ | ١٩,٣٨ | ٢,٥٣ | ٨٧ | ٠,٩٨ | لا يوجد |
| | | طالبة | ٧٣ | ١٨,٦٢ | ٢,٨٥ | | | |
| | بطاقة التقويم الذاتي للطالبة المعلمة. | مشرفة | ١٦ | ٨,٣١ | ١,٣٥ | ٨٧ | ٠,١٥ | لا يوجد |
| | | طالبة | ٧٣ | ٨,٢٥ | ١,٦١ | | | |
| | بطاقة المشاهدة الصفية. | مشرفة | ١٦ | ٥,٩٤ | ٠,٢٥ | ٨٧ | ٢,٩٣ | ٠,٠١ |
| | | طالبة | ٧٣ | ٥,٥٩ | ٠,٨٦ | | | |
| | بطاقة التقويم التكويني. | مشرفة | ١٦ | ٦,٠٠ | ٠,٠٠ | ٨٧ | ٤,٤٣ | ٠,٠١ |
| | | طالبة | ٧٣ | ٥,٥٣ | ٠,٩٠ | | | |
| | بطاقة التقويم الذاتي الختامي. | مشرفة | ١٦ | ٥,٧٥ | ٠,٦٨ | ٨٧ | ١,٧٦ | لا يوجد |
| | | طالبة | ٧٣ | ٥,٣٨ | ١,٠٢ | | | |
| | بطاقة تخطيط التدريب العملي. | مشرفة | ١٦ | ٨,١٣ | ١,٧٥ | ٨٧ | ٠,٠٣ | لا يوجد |
| | | طالبة | ٧٣ | ٨,١٤ | ١,٥٥ | | | |
| | ملف الإنجاز (البورتفوليو). | مشرفة | ١٦ | ٢٣,٨٨ | ٠,٣٤ | ٨٧ | ٤,٤٢ | ٠,٠١ |
| | | طالبة | ٧٣ | ٢١,٨٦ | ٣,٨٢ | | | |
| إجمالي أساليب التقويم المستخدمة في التربية العملية | | مشرفة | ١٦ | ٧٧,٣٨ | ٥,٢٨ | ٨٧ | ١,٦٣ | لا يوجد |
| | | طالبة | ٧٣ | ٧٣,٣٧ | ٩,٤٧ | | | |
| التدريس المصغر | | مشرفة | ١٦ | ٢٠,٨٨ | ٢,٨٠ | ٨٧ | ٠,٥٠ | لا يوجد |
| | | طالبة | ٧٣ | ٢١,٢٥ | ٢,٦٩ | | | |

من الجدول (١٢) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات مجموعة أفراد العينة حول أي إجمالي لأي مجال من المجالات الستة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في المجال الخامس (أساليب التقويم) فقط

وعند ثلاث بطاقات، وهن: (بطاقة المشاهدة الصفية، بطاقة التقويم التكويني، ملف الإنجاز (البورتفوليو) وكانت جميع هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد العينة من مشرفات التربية العملية. وهذه النتيجة قد تعود إلى نوعية هذه الأساليب المرتبطة بتقييم الطالبات، التي تعد ذات أهمية للمشرفة أكثر من الطالبة. حيث نجد أن الطالبات يهتممن أكثر بأساليب التقويم الذاتي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (٢٠٠٣ Jonelle ,P;Wessner) التي توصلت إلى أهمية أساليب التقويم الذاتي والتأملي للطلاب وتفضيلهم لها على غيرها من أساليب التقويم في برامج الإعداد. نستدل من نتائج اتفاق آراء مشرفات وطالبات الدبلوم التربوي وموافقتهن على معظم العبارات في جميع مجالات الاستبانة على استفادة أفراد عينة الدراسة من مجالات تطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام.

**سادساً – أهم النتائج:**

- **موافقة المشرفات التربويات وطالبات الدبلوم التربوي على مجالات تطوير التربية العملية الستة:** (الإجراءات التنظيمية والإدارية، نظام الإشراف، دليل التربية العملية، ورش عمل الطالبات، أساليب التقويم المستخدمة، التدريس المصغر).
- **موافقة المشرفات التربويات وطالبات الدبلوم التربوي إلى حد ما على أربعة** مؤشرات من ثلاثة مجالات فقط، وهي: المدة الزمنية المقررة للتربية العملية كافية، عدد زيارات المشرفة التربوية للطالبات (من وجهة نظر المشرفات فقط)، يركز التدريب في التدريس المصغر على بعض المهارات التدريسية، عدد الساعات التدريسية المخصصة للتدريس المصغر كافٍ، ولم يصفن أي عبارة (بدرجة غير موافق).
- **اتفاق وجهات نظر مشرفات وطالبات الدبلوم التربوي وموافقتهن على جميع مجالات الاستبانة** واستفادة أفراد عينة البحث من مجالات التطوير، حيث لم تكن هناك

فروق بين وجهات نظر أفراد عينة البحث إلا في ثلاث عبارات فقط من مجال أساليب التقويم المستخدمة في التربية العملية، وهي: بطاقة المشاهدة الصفية، بطاقة التقويم التكويني، ملف الإنجاز (البورتفوليو) لصالح مشرفات التربية العملية واللاتي كنَّ أكثر موافقة من الطالبات.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على:" ما التصور المقترح لتطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في التربية"؟**

توصلت الباحثة إلى التصور المقترح استناداً إلى قائمة مجالات تطوير التربية العملية التي اقترحتها الدراسة، وما انتهت إليه من نتائج استطلاع الرأي حول هذه المجالات وفاعليتها بعد تجريبها في الميدان، وقد تطلب ذلك عدداً من الإجراءات التالية:

أ- **المنطلقات التي انطلق منها التصور المقترح:**

- ما أسفرت عنه نتائج استطلاع رأي المستفيدين من تطوير التربية العملية حول موافقتهم على مجالات تطوير التربية العملية المقترحة في الدراسة والنتائج التي أكدت أيضاً مدى فاعلية هذه المجالات بعد تطبيقها في الميدان من وجهة نظر المشرفات وطالبات الدبلوم التربوي.
- واقع برنامج التربية العملية الحالية في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام، التي أشارت إليها نتائج تقارير التربية العملية واستطلاع الرأي والمقابلات المقننة التي قامت بها الباحثة للطالبات المتدربات والمشرفات والمديرات إلى وجود العديد من المشكلات المرتبطة بالتربية العملية، كما أكدت تلك النتائج العديد من الدراسات التي أجريت لتقييم واقع التربية العملية بجامعة الإمام مثل دراسة: (الجبير، ٢٠١٢، السميح، ١٤٢٨، العبدالمنعم، ٢٠٠٥) التي تنطبق على الدبلوم التربوي بحكم تطابق البرنامج ومحتوياته، وقد تم بناء هذا التصور المقترح استناداً على نتائج تقويم هذه الدراسات.

- ضرورة الاهتمام بتطوير برامج التربية العملية في كليات التربية والدبلومات التربوية كاستجابة للتطورات السريعة التي تشهدها وزارة التربية والتعليم، وخاصة تلك التي في مجال التطوير المهني للمعلمين.
- ضرورة مسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة في التدريب العملي، التي نادت بأهمية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بما يتناسب مع الاتجاهات المعاصرة في التدريب الميداني، وبما يحقق متطلبات التنمية.

**ب- المبادئ الأساسية في بناء التصور المقترح:**

هناك بعض المبادئ الأساسية التي تم الاستناد إليها في إعداد التصور المقترح:

- استخدام نموذج الإشراف التأملي في تصميم التصور المقترح حيث يعرّفه ألغر وشيزيك (Alger and Chizhik, ٢٠٠٦) بأنه: عملية تنشيط للتأمل الذاتي يحث على التفكير الناقد، وتوليد الحلول للمشاكل التي تواجه المعلم أثناء تدريسه في الغرفة الصفية، وهو يعتمد على التقويم الذاتي والتأمل في التطوير المهني، ويتضمن فحصاً ناقداً للممارسات التدريسية بهدف الوصول إلى مستوى فهم جديد ييسر تحسينها، وهناك عدة أساليب لتحقيق الإشراف التأملي وهي (Cook et al. ٢٠٠١): استخدام ملفات الإنجاز ، وتوفير تغذية راجعة مكتوبة اعتماداً على خطة، وهذا ما اعتمد عليه في التصور المقترح لبطاقة التخطيط، وورش الطالبات والمشرفات، وإشراك المشرف والمعلم والطالب نفسه في عملية الإشراف وذلك عن طريق استخدام أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران.
- تستند عملية التقويم والمتابعة في التصور المقترح إلى مفهوم التقويم الحقيقي حيث تتعدى عملية تقويم الطالبة المعلمة من مجرد التقدير الكمي للأداء إلى التقدير الكيفي، الذي هدفه تطوير الأداء، والتركيز على التقويم من أجل التعلم وليس تقويم

التعلم، وقد أوضحت دراسة (Fritz,٢٠٠١) أن نظام التقويم الشامل يقدم الكثير من المعلومات عن نشاط الطلاب المعلمين وممارستهم.

- يُعد الطالب المعلم المحور الرئيس للعملية التربوية، لذلك من المهم أن يعي دوره والمسؤوليات المناطة بأطراف التربية العملية من مشرفين وإدارة مدرسية (سعد، ٢٠٠٧، ص ٤٥)، لذلك اعتمد التصور المقترح على إعداد دليل إرشادي للتربية العملية، وورشات تأهيلية للطلاب المعلمين والمشرفين.

- اعتمد التصور المقترح على التدريس المصغر، وهو أسلوب من أساليب تدريب المعلمين، حيث يطبق على مهارات تعليمية محددة في موقف صفي مصغر، ومع عدد مصغر من الطلاب ولحصة مصغرة، مع إخضاع أداء المتدرب لتقويم المشرف بأدوات تقويم منوعة، وقد أشارت دراسة (Sen, ٢٠٠٩) إلى أن الطلبة المعلمين قد تحسنت ثقتهم بأنفسهم واكتسبوا الخبرة خلال التدريس المصغر.

**ج – أهداف التصور المقترح:**

- تطوير التربية العملية في الدبلوم العام في التربية وفق الاتجاهات التربوية الحديثة.
- إعداد وتطوير أدوات تقويم مستمرة وموضوعية لتحسين الممارسات التدريسية لطالبات الدبلوم التربوي.
- تحسين أداء طالبات الدبلوم التربوي عن طريق إقامة ورش تدريبية تستهدف تأهيل الطالبات لتنفيذ مراحل التدريب العملية بفعالية ونجاح.
- تحسين مستوى الإشراف لدى المشرفات التربويات وتوجيههن من خلال تدريبهن على بعض فنيات الإشراف والتوجيه التعليمي وعلى أساليب التقويم الحقيقي.
- تطوير وتحسين الإجراءات التنظيمية والإدارية للتربية العملية.

- توفير دليل عملي للتربية العملية تحدد بها المهام وإجراءات المتابعة والتقويم لكل جهة من الجهات المشاركة، وملحق بها أدوات التقويم المستخدمة لتقويم الطالبة.
- تدريب طالبات الدبلوم ذوات الخبرة التدريسية بأسلوب التدريس المصغر.

**د - مجالات تطوير التربية العملية في التصور المقترح:**

بناء على منطلقات التصور المقترح التي اشتملت على نتائج استطلاع الرأي حول مجالات تطوير التربية العملية المقترحة، وكذلك المبادئ الأساسية للتصور وأهدافه. فإن التصور المقترح شمل عدة مجالات ذات الصلة بتطوير التربية العملية وهي:

**المجال الأول – الإجراءات التنظيمية والإدارية:** يعد هذا المجال هو الأساس الذي تنطلق منه عملية التطوير، حيث إن من أهم التحسينات في هذا المجال زيادة عدد الساعات الميدانية المقررة للتربية العملية بما يتناسب مع الخطة الدراسية، حيث كانت سابقاً ثلاث وحدات دراسية نظرية في ستة أسابيع، أي ثمانية عشر ساعة يتم فيها إعادة ما تم دراسته في المقررات التربوية السابق ذكرها، وستة أسابيع الأخرى عملية فيها يوم واحد في الأسبوع للتدريب الميداني أي ستة أيام فقط. وبناء على نتائج الدراسات السابقة؛ فقد شمل التطوير زيادة عدد ساعات التدريب الميداني بحيث أصبح الأسبوع الأول ورشة تأهيلية للطالبات، وبقية الأسابيع، وهي إحدى عشر أسبوعاً تخرج فيها الطالبات خلال يوم في الأسبوع للتدريب، وبذلك ارتفعت عدد الساعات إلى ٣٣ ساعة تدريب ميداني بدلاً من ١٨ ساعة عملية مع المحافظة على خطة البرنامج وهي ثلاث وحدات دراسية. وتبعاً لذلك ازدادت عدد زيارة المشرفة التربوية في التصور المقترح، وتم تحديد الأطر الزمنية والبشرية والمكانية بصورة مسبقة، وتحديد المهام وآليات التنسيق بين كافة الأطراف المشاركة في التربية العملية. وقد أظهرت نتائج

الدراسـة المتعلقـة بتطبيـق هـذا المجـال فـي التربيـة العمليـة للـدبلوم بموافقـة المـشرفات وطالبات الدبلوم على جميع مؤشرات الأداء في مجال الإجراءات التنظيمية ماعدا مؤشـر (المدة الزمنية المقررة للتربية العملية كافية لتحقيق أهدافها) حصل على درجـة (موافـق إلى حد ما). نـستدل مـن ذلـك أنـه علـى الرغـم مـن تمديـد المـدة الزمنيـة للتربيـة العمليـة فـي المجال المقترح، إلا أنها غير كافية مما يـستدعي إعـادة النظر في المـدة الزمنيـة المقـررة للتربيـة العمليـة، وزيـادة عـدد سـاعات التـدريب العملـي إلـى أكثـر مـن ٣٣ سـاعة عمـا تـم اقتراحه بالنسبة لهذا المجال.

**المجال الثاني – نظام الإشراف على التربية العمليـة:** اشـتمل تطـوير هـذا المجـال فـي التـصور المقتـرح علـى تهيئـة المـشرفات بورشـة عمـل تأهيليـة للإشـراف بواقـع أربـع سـاعات مـع عـرض لمهـامهن، وتـدريبهن علـى كيفيـة اسـتخدام أدوات تقـويم الطالبـات. كمـا تـم تـصميم اسـتمارة تقـويم للمـشرفة يـتم تعبئتهـا مـن قبـل الطالبـات (الرويثـي وعبدالقادر، ٢٠١٠). بالإضافة إلى أنه تم توفير إيميل للتربية العملية ييسر طريقـة التواصل ما بـين الطالبـة وإدارة الـدبلوم المـشرفة، إلـى جانـب إرسـال ملـف للإدارة المدرسـية يتـضمن دليل التربية العملية وأدوار مديرة المدرسـة والمعلمة المتعاونة في الإشـراف. وقد أظهرت نتائج الدراسـة المتعلقة بتطبيق هذا المجال في التربيـة العمليـة للـدبلوم وذلـك للتأكـد مـن فاعليتـه بموافقــة المـشرفات وطالبـات الـدبلوم علـى جميـع مؤشـرات الأداء، مـا عـدا مؤشـر(عـدد زيـارات المـشرفة التربويـة للطالبـات يعـد كافيـاً لتقـديم التوجيـه المناسـب) حصلت على درجة (موافق إلى حد ما)، وذلـك مـن وجهـة نظـر المـشرفات فقـط، وبـالرغم أن عدد زيارات المشرفة أربع زيارات إلا أنه إذا تم زيادة المدة الزمنية للتربية العمليـة كمـا هومقترح في المجال الأول، ستزداد تبعاً لذلك عدد الزيارات.

**المجال الثالث – دليل التربية العملية:** معظم الدراسات السابقة التى تناولت تقويم التربية العملية أو تحديد مشكلاتها مثل دراسة (الجبير،٢٠١٢، السميح ،١٤٢٨،دراسة العبدالمنعم،٢٠٠٥) التي أجريت في جامعة الإمام ، جميعها توصلت إلى عدم وجود أدلة إرشادية للمتدربين الطلاب أو المشرفين أو للإدارة المدرسية ، لذلك يعد أهم المجالات الأساسية للتطوير، وقد اعتمدت الباحثة في إعداده على العديد من المراجع العلمية والأدلة الإرشادية ، وقد اشتمل الدليل على العديد من الموضوعات، منها: تعريف التربية العملية، وعرض للإجراءات التنظيمية ونظام الإشراف والتقويم وخاصة للضعيفات وكيفية متابعتهن، وحقوق الطالبة المعلمة وواجباتها وإرشادات للتوجيه، والتكاليف المطلوبة منها، بالإضافة إلى الملاحق التي اشتملت على نماذج بطاقات التقويم (الرويثي وعبدالقادر، ٢٠١٠)، كما أنه تم توفير هذا الدليل ورقياً وإلكترونياً في موقع الجامعة وهو مرجع أساسي في إعداد الورش التدريبية للطالبات والمشرفات وقد كشفت نتائج الدراسة المرتبطة بتجريب فاعلية دليل التربية العملية المقترح في الدراسة، موافقة المشرفات وطالبات الدبلوم على جميع مؤشرات الأداء المرتبطة به، مما يؤكد على فاعليته للتطبيق من وجهة نظر المستفيدات من التطوير.

**المجال الرابع – ورش العمل التأهيلية:** يُعد الطالب المعلم المحور الرئيس، والهدف الأسمى لكل عملية تربوية في هذا المجال، ومن المهم أن يعي الطالب المعلم دوره والمسؤوليات المناطة بأطراف التربية العملية من مشرفين وإدارة مدرسية (سعد،٢٠٠٧، ص ٤٥)، لذلك قامت الباحثة بإعداد ورشة عمل لطالبات الدبلوم التربوي لمدة يوم في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي وبواقع أربع ساعات وذلك بهدف التعريف بالتربية العملية، والتخطيط مع الطالبات على كيفية تنفيذ مراحل التربية العملية وفق نموذج التفكير وفق خطة، والتدريب على كيفية إعداد خطط الدروس

اليومية، والتعريف بأدوات التقويم المستخدمة، وهي إجبارية لجميع الطالبات وتحسب من ساعات الوحدات الدراسية ثلاث ساعات **خطأ! وسيطة رمز تبديل غير معروفة.**. وقد أظهرت نتائج الدراسة موافقة المشرفات وطالبات الدبلوم التربوي على ورش عمل الطالبات التأهيلية بجميع مؤشرات الأداء المرتبطة بهذا المجال، مما يؤكد مدى استفادتهم منها في التربية العملية.

**-المجال الخامس : أساليب التقويم المستخدمة في التربية العملية:** تستند عملية التقويم والمتابعة في التصور المقترح لتطوير التربية العملية إلى مفهوم التقويم الحقيقي Authentic Evaluation حيث تتعدى عملية تقويم الطالبة المعلمة من مجرد التقدير الكمي للأداء إلى التقدير الكيفي؛ فالتقويم هنا ليس تقويماً إخبارياً هدفه إصدار حكم نهائي، ولكنه تقويم هدفه تطوير الأداء، والتركيز على التقويم من أجل التعلم وليس تقويم التعلم؛ ولذا فإن تطوير التربية العملية يأخذ بآليات التقويم المستمر، وقد أوضحت دراسة (Fritz,٢٠٠١) أن نظام التقويم الشامل يقدم الكثير من المعلومات عن نشاط الطلاب المعلمين وممارستهم ، وييسر توجيههم للطريق السليم، وتحقيق ذلك يتطلب توفير أدوات متعددة للتقويم ، وتم الاعتماد على عدد من المصادر العلمية ( الرويثي ، ٢٠١٣ ، زيتون ، ١٤٢٨، سعد ، ٢٠٠٧ ، الرويثي والجبير ،١٤٣٤، الحليبي وسالم ، ٢٠٠٤)، وقد تمثلت هذه الأدوات فيما يلي:

- **بطاقة تقويم الطالبة المعلمة:** وقد اشتملت على: التخطيط للدرس، تنفيذه، أساليب التقويم، الإدارة الصفية، شخصية الطالبة، الانتظام، وقسمت الدرجات إلى مقياس متدرج ومجموع الدرجات تسعين درجة.
- **بطاقة التقويم الذاتي للطالبة المعلمة:** هى عبارة عن تساؤلات ذاتية مفتوحة للطالبة عن مدى تحقيقها لأهداف الدرس، ومدى نجاح خطتها، وإذا كانت واجهتها أي

صعوبات وكيف تغلبت عليها. مما يساعدها في التعرف على نقاط قوتها وضعفها وتساعدها على التخطيط لتحسين مهاراتها.

- **بطاقة المشاهدة الصفية لتقييم معلمات المدرسة وزميلاتها في التدريب (تقييم الزملاء):** تم تصميم بطاقة خاصة تساعد الطالبة على تقييم أداء معلمات المدرسة وتقييم زميلاتها، وهي عبارة عن جدول من عمودين، العمود الأول يحتوي على عدد من الممارسات التعليمية الفاعلة، ويقابلها في العمود الثاني مدى التوافق بين أداء المعلمة الفعلي لهذه الممارسات ومعايير الأداء المقبول، والتقييم وصفي وليس كمي حتى يمكن مناقشته مع المشرفة والزميلات والاستفادة منه.

- **بطاقة التقويم التكويني:** هذه البطاقة لها أهميتها في توثيق التقويم من قبل الطالبة والمشرفة، وهي ترتبط بعدد مرات حضور المشرفة للطالبة وتستخدمها المشرفة لمناقشة أداء الطالبة بعد الدرس حيث تتضمن الجوانب الإيجابية والسلبية في تدريس الطالبة ومقترحات لتحسين أدائها، ثم توثيق هذا التقويم من قبل الطالبة والمشرفة بكتابة الاسم والتوقيع وبذلك تحل مشكلة عدم انتظام المشرفات في حضورهن للطالبات، وفي نفس الوقت تحل مشكلة عدم مناقشة التقييم مع الطالبة فهو توثيق لعمل المشرفة والطالبة.

- **بطاقة التقويم الذاتي الختامي:** تقدم صورة كاملة عن التجربة التدريسية للطالبة خلال فترة التربية العملية، وتساعد على تقويم المدرسة وأساليب الإشراف ومدى الدعم المقدم من وجهة نظر الطالبة المعلمة، وقد تم تصميم هذه البطاقة بالاستفادة من College of Education, University of Melbourne وتشتمل على أسئلة مفتوحة لتقديم وصفٍ مختصرٍ لتجربة الطالبة العملية في المدرسة، بالإضافة إلى

وصف كيفية تطور شخصية الطالبة بعد التدريب، مع كتابة تعليقاتها عن المدرسة والمشرفة والمناهج الدراسية، وتقييم عام لإجراءات التربية العملية.

- **بطاقة تخطيط التدريب العملي:** إن من أهم المشكلات التى تواجه الطالبة في التربية العملية هو عدم وجود خطة تحتفظ بها لتساعدها في الربط بين أهداف التربية العملية وخطوات تنفيذها وبين نتائجها، وهي تتضمن ثلاثة أعمدة: الأول يشير إلى التخطيط ويتضمن الأهداف والخطوات المقترحة للتنفيذ والصعوبات المتوقعة وكيفية علاجها، والتخطيط عادة يتم في أول لقاء المشرفة مع طالباتها في المدرسة، ثم العمود الثاني وهو عمود المتابعة والمراقبة ثم في العمود الثالث تقوم بتسجيله الطالبات مع المشرفة في اللقاء الختامي، وهذا النموذج هو إحدى استراتيجيات التفكير فوق المعرفي ويُسمى التفكير وفق خطة، ومن مزاياه أنه يساعد في زيادة وعي الطالبة بما تقوم به من مهمات تعليمية ويدعمها في تحقيق الأهداف (الرويثي، ٢٠١٣، ص: ٤١-٤٢).
- **ملف الإنجاز (البورتفوليو):** يقصد به مجموعة هادفة من عمل الطالبات، يظهر من خلالها جهد الطالبة وتقدمها وإنجازها في مراحل التدريب العملي، ويسمح لها بالمشاركة في عملية الجمع والاختيار والتأمل الذاتي وفي تقييم المدخلات، ويشتمل على: توزيع المنهج، الجدول الأسبوعي، تحضير الدروس، أوراق العمل، العروض التقديمية، استمارة المشاهدة، بطاقات التقويم الذاتي، اختبارات الطالبات، أي معلومات تعطيها المشرفة التربوية للطالبات، قائمة بجدول حصص الاحتياط، وقائمة أخرى بالأنشطة الإضافية التي تقوم بها الطالبة أثناء التطبيق لحفظ جهدها وحقوقها في التميز.

وقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بتطبيق أساليب التقويم المقترحة لتطوير التربية العملية للدبلوم موافقة المشرفات وطالبات الدبلوم على جميع أساليب التقويم

المستخدمة، وكان ترتيب كل أسلوب من أساليب التقويم مختلفاً بين المشرفات وطالبات الدبلوم ولكن ليس بشكل كبير، وهذا الاتفاق بين وجهات نظر المشرفات وطالبات الدبلوم على الموافقة على جميع أساليب التقويم المقترحة في التربية العملية يدلل على فاعليتها ومدى استفادتهم منها في تطبيق التربية العملية.

**المجال السادس – التدريس المصغر:** كانت الطالبات في الدبلوم التربوي اللاتي لديهن خبرة في التدريس سابقاً، يمكنهن تقديم ما يثبت ذلك من المدرسة وتحسب لهن الدرجة كاملة. لذلك قامت الباحثة بتطبيق أسلوب التدريس المصغر على الطالبات اللاتي لديهن خبرة في التدريس أو يعملن معلمات لتقييمهن بشكل موضوعي وفعال، وقد كانت مدة تنفيذ أسلوب التدريس المصغر على طالبات الدبلوم ذوات الخبرة خمسة أيام كما يلي: اليوم الأول ( السبت ) يخصص للجزء النظري عن مهارات التدريس بمختلف مراحلها، أما بقية الأيام فتخصص للجانب العملي، حيث تقوم كل طالبة بتقديم درس نموذجي أمام زميلاتها، وتوجه المشرفة طالبتها باستخدام أساليب وأدوات التقويم المستخدمة مع طالبات الدبلوم والسابق ذكرها. وقد أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بتطبيق هذا المجال في التربية العملية للدبلوم بموافقة المشرفات وطالبات الدبلوم على جميع مؤشرات الأداء في مجال التدريس المصغر ما عدا مؤشرين هما (يركز التدريب على بعض المهارات التدريسية، وعدد الساعات التدريسية المخصصة للتدريس المصغر) فقد حصلا على درجة (موافق إلى حد ما)، مما يستدعي إعادة النظر في نوعية التدريب والتركيز أكثر على المهارات التدريسية، وزيادة عدد الساعات التدريسية المخصصة للتدريس المصغر.

٥-مراحل التصور المقترح لتطوير التربية العملية:

**أولاً–مرحلة التخطيط:** تهدف إلى التخطيط لتطوير مجالات التربية العملية من ناحية التنظيم والإعداد والإشراف عن طريق مجموعة من الممارسات الأكاديمية والإدارية والفنية كما يلي:

**- الإجراءات التنظيمية والإدارية:**

– تكوين وحدة خاصة للتربية العملية في برنامج الدبلوم تكون بمثابة مركز يشرف إشرافاً تاماً على التربية العملية، ويسهم في الإعداد لها، ويتابع أداءها، ويعمل على تقويم نتائجها.

– زيادة عدد الساعات الميدانية المقررة للتربية العملية بما يتناسب مع الخطة الدراسية.

– تسجيل الطالبات للمقرر بحيث يتم إعلامهن بالمدارس قبل التدريب الميداني بفترة كافية.

– تحديد المهام والواجبات وآليات التنسيق بين كافة الأطراف المشاركة في التربية العملية.

–تنسيق اجتماعات قبلية بين مسئولات برنامج التربية العملية ومنسوبات التعليم العام؛ لاختيار مدارس التدريب التي تتصف بمواصفات الجودة، وتتميز بإدارة متعاونة.

–إيجاد قنوات تواصل تقنية بين الطالبات والكلية كالإيميل وشبكات التواصل الاجتماعي.

**- دليل التربية العملية:**

–إعداد دليل إرشادي للطالبات والمشرفات والمعلمات المتعاونات ومديرة المدرسة، وكل من له علاقة بالتربية العملية ليكون بمثابة مرشد وموجه لمتطلبات التربية العملية، بحيث يحتوي على نماذج التقويم والتكاليف المطلوبة من الطالبة.

– توفير دليل التربية العملية في صورة مطبوعة وإلكترونية والاعتماد عليه في ورش العمل.

**-نظام الإشراف على التربية العملية:**

– اختيار المشرفات من ذوي التأهيل الأكاديمي والخبرة والتخصص المناسب للطالبات.

– تحديد مهام مشرفات التربية العملية بشكل دقيق في مراحل (الإعداد والتنفيذ والتقويم).

–عقد لقاءات مع المشرفات بغرض التعريف بدليل التربية العملية وتوظيفه، وأهمية استخدام أساليب التقويم المقترحة في الدراسة، ومناقشة أهمية استمارة تقييم المشرفة من قبل الطالبة.

– إقامة ورش عمل للمشرفات لتطوير مهاراتهن الإشرافية ولتوضيح مهامهن وواجباتهن.

–إلزام المشرفات بتقديم ملفات الإنجاز الخاصة بهن تتضمن نماذج من أعمال طالباتهن وتقييمهن.

–تعريف المشرفة بآليات تحسين قدرات الطالبات الضيعفات في التدريس، وكيفة التعامل معهن.

**– ورش العمل التأهيلية:**

– تنظيم ورش عمل لطالبات الدبلوم التربوي لمدة يوم في الأسبوع الأول من التطبيق العملي وذلك بهدف التعريف بالتربية العملية وأهميتها، ومتطلباتها، ومراحل تطبيقها.

– اطلاع الطالبات على دليل التربية العملية، وشرح أساليب تقويمهن والتكاليف المطلوبة.

**أساليب التقويم المستخدمة في التربية العملية:**

تصميم أساليب ووسائل تقويم تعتمد على عدد من المعايير والمؤشرات التي يتم في ضوئها تقويم الأداء بما يحقق الموضوعية في التقويم مهما اختلف المشرفون، وذلك عن طريق:

– تحديد أهداف التدريب في فترة التربية العملية ومهام المشاركين على صورة كفايات أداء محددة للطالب والمشرف بحيث يتم تقويمهم على أساس مدى تمكنهم من هذه الكفايات.

– إعداد أدوات ووسائل تقويم متعددة لتقويم أداء الطالبة المعلمة في فترة التربية العملية وذلك لمزيد من الموضوعية والدقة كوسائل التقويم التي اقترحتها الدراسة وهى بطاقة تقويم الطالبة المعلمة، بطاقة التقويم الذاتي، بطاقة المشاهدة الصفية، بطاقة التقويم التكويني، بطاقة التقويم الذاتي الختامي، بطاقة تخطيط التدريب العملي، ملف الإنجاز (البورتفوليو).

– الحرص على جماعية التقويم بحيث يشترك فيها كل من له صلة بالتربية العملية، كالتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، وتقييم المشرفة للطالبات والعكس، وتقويم مديرة المدرسة.

– **التدريس المصغر:**

– تحديد الطالبات ذوات الخبرة في التدريس ويعملن كمعلمات في المدارس أثناء دراستهن الدبلوم وتكون خبرتهن في التدريس لا تقل عن خمس سنوات، لتطبيق التدريس المصغر لهن.

– تنظيم ورش عمل التدريس المصغر بحيث يؤخذ في الاعتبار زيادة زمن التدريب في التدريس المصغر، والتركيز على مهارات التدريس بشكل أكبر كما كشفت نتائج الدراسة الحالية.

– استخدام جميع أساليب التقويم المقترحة في الدراسة لتقييم الطالبات ذوات الخبرة في التدريس.

**ثانياً – مرحلة التطبيق:** وتهدف هذه المرحلة إلى شرح الخطوات الإجرائية لتطبيق التربية العملية في مدارس التطبيق:

**– التخطيط لتنفيذ التربية العملية من قبل الطالبات** –وتتم من خلال ما يلي:

– عقد لقاء تمهيدي بين المشرفة والطالبات يتم فيها استخدام بطاقة تخطيط التدريب العملي وتتم من خلالها مناقشة أهدافهن والخطوات المقترحة لتنفيذها والصعوبات المتوقعة وكيفية معالجتها، وتسجيل ذلك في العمود الأول، والتنبيه بمراقبة تنفيذها وتسجيلها في العمود الثاني.

– القيام بجولة في المدرسة للتعرف على مرفقات المدرسة وفصولها والخدمات المساندة.

– التعرف على معلمات المدرسة، والاتفاق على جدول حصص الطالبات أثناء التطبيق.

**– تنفيذ التربية العملية**، وهي مرحلة التدريس العملي للطالبات وتتم في مراحل متدرجة كما يلي:

– مرحلة المشاهدة: تبدأ هذه المرحلة في الأسبوع الأول، وتستخدم فيها الطالبات بطاقة المشاهدة المقترحة في الدراسة، ومن ثم مناقشتها مع المشرفة والطالبات بأسلوب تأملي.

– مرحلة الممارسة: حيث تتولى الطالبة تدريس الحصة بإشراف المشرفة ومشاركة زميلاتها لتفعيل تقويم الأقران باستخدام بطاقة المشاهدة، ويتم عقد اجتماع فوري بعد الحصة وتسجل الطالبة انطباعاتها الذاتية في بطاقة التقييم الذاتي،

ومن ثم تتم التغذية الراجعة من قبل المشرفة، وفي نهاية الاجتماع توثق المشرفة والطالبة نتائج الاجتماع في بطاقة التقويم التكويني ويفضل أن تكون الحصة الأولى بدون إشراف لتتعود الطالبة المعلمة على التدريس ، والحرص على تقييم الأقران عن طريق دخول زميلاتها معها لمشاهدة الحصص والأحتفاظ ببطاقات تقيمهن للحصة في ملف إنجاز الطالبة ، بالإضافة إلى تسجيلها لبطاقة التقييم الذاتي بعد كل حصة تقوم بتدريسها حتى لو المشرفة غير موجودة لتقييم أدائها التدريس في الحصة.

– مرحلة المشاركة: حيث تقوم الطالبات بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية في المدرسة، ودخول حصص الاحتياط أو مساعدة معلمة المدرسة، مع أهمية تسجيل ما تقوم به في قائمة الأنشطة اللاصفية، وقائمة حصص الاحتياط وتحتفظ به في ملف الإنجاز.

– **التقييم الختامي:** عقد اجتماع ختامي بحضور المشرفة والطالبات لتسجيل العمود الأخير من بطاقة التخطيط للتدريب، وتقييم مدى تحقق الأهداف، ومناقشة الصعوبات التي واجهتهن وكيف تغلبوا عليها، بالإضافة إلى تسليم بطاقة التقييم الختامي المقترحة في الدراسة وملف إنجاز الطالبة.

**ثالثاً – مرحلة التقويم:**

– تقديم التقارير ذات البيانات الإحصائية من المسؤولين عن التربية العملية ومراجعتها.

– مراجعة بطاقات تقييم المشرفة من قبل الطالبات، وملفات إنجازات المشرفات والاستفادة من نتائج التغذية الراجعة للتعرف على المتميزات من المشرفات للاستمرار معهن.

– الاطلاع على نماذج من التقويم التكويني للطالبات، وملفات إنجازاتهن للتعرف على مستويات الطالبات والمشكلات التي تواجههن، ومدى اكتسابهن لمهارات التدريس، ومراجعة بطاقات التقييم الذاتي الختامي للتعرف على تجربة الطالبات والصعوبات التي واجهتهن خاصة المرتبطة بالمدرسة، للاستفادة منها في استبعاد المدراس غير المتعاونة مع الطالبات.

– عقد اجتماعات دورية مع المشاركات في التربية العملية لتحديد المشكلات، والاستفادة من المقترحات.

– الاستفادة من الممارسات والخبرات المتميزة واستثمارها في التحسين والتطوير.

**و– التحقق من صلاحية التصور المقترح:**

للتحقق من صلاحية التصور المقترح؛ فقد تم عرضه على عدد من المحكمين المختصين وذلك للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حول هذا التصور، وقد تم تعديل بعض الإجراءات وأساليب التقويم وبعض الملاحظات على الدليل الإرشادي وورش العمل، وأصبح التصور المقترح في صورته النهائية قابل للتطبيق العملي لتطوير التربية العملية بجميع مجالاتها المقترحة.

**سابعاً – أهم التوصيات: في ظل ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:**

- الاستفادة من التصور المقترح لتطوير التربية العملية في الدبلوم التربوي بجامعة الإمام محل الدراسة وتطبيقها على الكليات والدبلومات في الجامعات وذلك من خلال ما يلي:

• تطوير الإجراءات التنظيمية والإدارية للتربية العملية في ضوء تجربة الدراسة، وزيادة عدد ساعات التدريب العملي المعتمد خاصة في برامج الدبلوم التربوي.

- الاستفادة من نظام الإشراف على التربية العملية المقترح في الدراسة، وتأهيل المشرفين من خلال ورش عمل، وزيادة عدد مرات الإشراف، وتخصيص استمارات تقييم للمشرفين.
- إعداد دليل للتربية العملية في ضوء تجربة الدراسة، وإلزام الطلاب المعلمين والمشرفين ومديري المدارس والمعلمين المتعاونين في التربية العملية بالاطلاع عليه والالتزام به كتعليمات توجيهية لتنفيذ التدريب العملي.
- إعداد ورش عمل تأهيلية لطلاب المعلمين قبل بدء التدريب العملي تكون شاملة وفاعلة.
- استخدام أساليب التقويم المعتمدة في التصور المقترح للدراسة، والاهتمام بتفعيل أساليب التقويم الواقعي كملف الإنجاز، وأدوات التفكير فوق المعرفي كبطاقة التخطيط للتدريب العملي وبطاقات التقييم الذاتي، والتركيز على التقويم من أجل التعلم وليس تقويم التعلم.
- الاهتمام بالتدريس المصغر وخاصة في برامج الدبلوم التربوي حيث الطلاب لديهم خبرات تربوية سابقة، ولكن يلتحقون بالدبلوم التربوي للحصول على شهادة تربوية، فالتدريس المصغر يعطي عائداً مباشراً لعملية التدريب.
- توثيق العلاقة بين الجامعات من جهة ووزارة التربية والتعليم من جهة أخرى فيما يخص تطوير برامج التدريب العملي بما يتوافق مع خطط واستراتيجيات التعليم العام وبما يتناسب مع المشروعات التطويرية.

* * *

## المصادر والمراجع:


- أبو ريا، محمد (٢٠٠٧): تقويم برنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين وطلبة التربية العملية، **دراسات العلوم التربوية**، ٣٤ (١): ١-١١.
- أبو شعيرة، خالد محمد (٢٠١٣): **التدريب الميداني في التعليم بين الواقع والمأمول**، عمان: مكتبة المجتمع.
- الأدغم، رضا أحمد حافظ (٢٠٠٣): **تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر**" ، بحث غير منشور، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الأسدي، سعيد جاسم، عامر عبد النبي العبادي (٢٠٠٣): تقويم مادة التربية العملية لطلبة الصف الرابع في كلية التربية بجامعة البصرة."**مجلة أبحاث البصرة**.العدد الثاني،٤٣ .
- بخش، هالة طه (٢٠٠٠): تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات المعلمات، **مركز البحوث التربوية والنفسية**، جامعة أم القرى.
- التوم، أنس دفع الله (٢٠١٢): التدريس المصغر وأثره في إكساب الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الأساس جامعة السودان ، **مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية** ، العدد الأول ، يوليو :١٩١- ٢٠٨.
- حماد، شريف على (٢٠٠٥) : واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين ، **مجلة الجامعة الإسلامية**، الدراسات الإنسانية المجلد ١٣- العدد الأول يناير ٢٠٠٥ : ١٥٥-١٩٣.
- الحليبي، عبداللطيف وسالم، مهدى(٢٠٠٤): **التربية الميدانية وأساسيات التدريس**، مكتبة العبيكان: الرياض.
- جامعة الإمام محمد بن سعود(١٤٢٠): **خطة الدراسة لبرنامج الدبلوم العام في التربية**، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض.

- جامعة الإمام محمد بن سعود ( ١٤٢٧) : **البرامج التأهيلية للجامعيين، الدبلوم العام في التربية**، عمادة المركز الجامعي لخدمة المجتمع والتعلم المستمر، الرياض.
- الجبير، تهاني خالد ( ٢٠١٢) : **تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الإمام محمد بن سعود في ضوء معايير الجودة الشاملة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الجرجاوي، زياد علي وعامر الخطيب ( ٢٠١٠) : **دراسة تحليلية ناقدة للتربية العملية بجامعة القدس المفتوحة**، جامعة القدس المفتوحة، مكتبة غزة التعليمية.
- خازر، مهند ( ٢٠٠٧ ) : مشكلات برنامج التربية العملية في جامعة مؤتة التي يواجهها مديرو ومديرات المدارس المتعاونة من وجهة نظرهم ، **دراسات العلوم التربوية** ، ٣٤ (٢): ٢٢٤–٢٥٨.
- خلف، محمود ( ٢٠٠٧ ) : تقديرات مديري ومديرات المدارس المتعاونة لدرجة المشكلات التي تواجههم في التربية العملية، **دراسات العلوم التربوية** ، ٣٤ ( ٢ ): ٤٥٩–٥٦٨.
- الفوزان، راشد محمد ( ٢٠١٤ ) : بموضوعية ٪٩٠ من المعلمين والمعلمات لم يتجاوزوا كفايات، **جريدة الرياض**، الأربعاء، ٩ أبريل ٢٠١٤م – العدد : ١٦٧٢٥.
- الرويثي، إيمان محمد، عبد القادر، أماني (٢٠١٠): **دليل التربية العملية**، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.
- الرويثي ، إيمان محمد والجبير، تهاني ( ١٤٣٤) : **التقويم الواقعي**، سلسلة كتيبات التعليم والتعلم الجامعي مقدمة في الملتقى العالمي للمبدعين في التدريس الجامعي، ٢٢ – ٢٤ /٣ / ١٤٣٤هـ، والمنعقد بجامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- الرويثي، إيمان محمد ( ٢٠١٣) : **رؤية جديدة في التعلم، التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي**، دار الفكر: عمان.
- زيتون، حسن حسين ( ١٤٢٨) : **أصول التقويم، المفهومات والتطبيقات**، الدار الصولتية : الرياض.

- الزمانان، إبراهيم صالح علي ( ٢٠٠٥ ) :**الصعوبات التي تواجه طلاب برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- السبحي، عبد الحي (٢٠٠٨): **تقويم فاعلية التربية العملية في برنامج الدبلوم التربوي بجدة"**، جامعة الملك عبد العزيز.
- سعد، محمود حسان ( ٢٠٠٧ ) : **التربية العملية بين النظرية والتطبيق**.عمان : دار الفكر.
- سعيد المنوفي (٢٠٠٧): اتجاهات حديثة للتربية العملية في الدول المختلفة. **وحدة تطوير كلية التربية**، جامعة المنوفية، القاهرة.
- السميح، عبدالمحسن محمد ( ١٤٢٨) : واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود وسبل تطويره، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد :٣، ١٣٩–٢٢٢.
- شاهين، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٥): تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، **مجلة جامعة الأقصى**، المجلد الثاني، العدد ٢٢: ٢٣٢–٢٠١.
- عامر، طارق عبدالرؤوف (٢٠٠٨): **التربية العملية**.دار السحاب للنشر.القاهرة.جمهورية مصر العربية.
- العبدالمنعم، منيرة عبدالله(٢٠٠٥): **مشكلات التربية العملية في مركز دراسة الطالبات في جامعة الإمام محمد بن سعود من وجهة نظر المشرفات** "رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الرياض.
- العساف، صالح حمد ( ٢٠١٠ ) : **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض: دار الزهراء.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم، (٢٠٠١): التدريس المصغر في ميدان تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقه في برامج، إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، **مجلة جامعة أم القرى** للعلوم الشرعية، المجلد ١٣، العدد ٢٢: مكة المكرمة.

- كنعان، أحمدعلي (٢٠٠٦): **رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة**، بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي،١٧– ١٩ أبريل، دبي.
- المخلافي، محمد (٢٠٠٥): برنامج المقترح لتطوير التربية العملية في كليات التربية، مجلة **الباحث الجامعي**.
- مرعي، توفيق، شريف مصطفى(٢٠٠٣): التربية **العملية**. القاهرة : الشركة العربية المتحدة.
- نجا، فريد (٢٠٠٣): **المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية**، بيروت: مكتبة لبنان.
- وزارة التخطيط (٢٠١٠–٢٠١٤): **خطة التنمية التاسعة** .المملكة العربية السعودية: الرياض.
- وزارة التربية والتعليم. مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية (٢٠٠٨): الخطة الاستراتيجية. الرياض: العبيكان للأبحاث والتطوير.
- يونس، كمال خليل (٢٠٠٨) : المشكلات التي تواجه طلبة برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة في التربية العملية. **المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد**، المجلد الأول، العدد الثاني -كانون الثاني.

- **المراجع الأجنبية :**

–Alger , C. ; & Chizhik, A. (٢٠٠٦(. Reflective Supervision Guide Teacher Handbook. Retreived on ١٠/١١/٢٠٠٦ from Google Search Engine.

-Beck, Clive ,(٢٠٠٢) : Components of a good practicum placement,Student Teacher Perceptions http://www.findarticle-com/p/articles/miqa٣٦٠lis–٢٠٠٢٠٤/ai – nqou٩٦٩٥/print.

– Celawu, U., Salawu, I., Osuji, U. (٢٠٠٨). Teaching practice Manual. Nigeria: National open university of Nigeria.

– Cook, P. F. ; Young J. R. ; Evensen, N. (٢٠٠١). Using Mediated Learning to Improve the Level of Reflection of Preservice Teacher, Paper presented to international conference on learning potential: unlocking human potential to learn.

-Flokman,J.(٢٠٠٠) : Integrating field experience and classroom Discussion .Vignette as Vehichers For Reflection.

-Fritz , C (٢٠٠١) : The Level of teacher involvement in the verment mathematice portfolio assessment process in grade (٤) classrooms " ph.D, University of New Hampshire,DA.

-Grove, Karen J & Strudler, Neal ,( ٢٠٠١): Cooperating Teacher Practice in Mentoring Student Teacher Toward Technology Use . https ://ww.fast lane. Nsf. Gov/ Servlet / shawaward? Award = ٠١٢٩٣٩٨ .

– Harris, D. & Sass, T. (٢٠٠٦). Teacher training, teacher quality and student achievement [Electronic version].Journal of public economics, ٩٥ (٧). ٧٩٨

–Ingersoll, R. (٢٠٠٣). A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations. United States: University of Pennsylvania.

-Jonelle ,P;Wessner,J .(٢٠٠٣).The Transition from Student to Teacher:Developing a self –Assessment Culture for Professionalism in Teacher Preparation Programs.Eric Ed ٤٨١ ٧٣٢.

–Morehead, M. , Lyman, L. & Foyle, H. (٢٠٠٩). Working with student teachers. UK: Rowman & Littlefield Publishing Group.

– Ngidi, D. & Sibaya, P. (٢٠٠٣). Student teacher anxieties related to practice teaching [Electronic version]. South African journal of education, ٢٣ (١). ١٨– ٢٢

-Perraton, Hilary & Creed , charlotte,& Robinson , Bernadette ,( ٢٠٠٢) :Teacher Education Guide lines .Using Open and Distance Learning .United Nations Educational Scientific and Cultural Organization http:// www.unesdoc. unesco .org / images /٠٠١٢ /٠٠١٢٥٣/ ١٢٥٣٩٦e.pdf.

–Roth, D. & Swail, W. (٢٠٠٠). Certification and teacher preparation in the United States. (Report no. SP٠٣٩٧٥٦). Honolulu, MI: Pacific resources for education and learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED ٤٥٠٠٨٢).

–Sen, A. (٢٠٠٩). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program[Electronic version]. Education and science. ١٥١. ١٦٥–١٧٤.

* * *

- Jonelle, P., & Wessner, J. (2003). *The transition from student to teacher: Developing a self-assessment culture for professionalism in teacher preparation programs*. Retrieved from ERIC database (ED481732).
- Kan`aan, A. (2006). *A vision for preparing and qualifying student teachers in accordance with quality system requirements* (A paper presented at Schooling Reform Conference). Dubai.
- Khaazir, M. (2007). Problems of the practicum program at Moa'ta University faced by cooperative schools principals. *Educational Science Studies*, *34* (2), 224-258.
- Khalaf, M. (2007). Estimations of cooperative schools principals of the scope of the problems they face in practicums. *Educational Science Studies*, *34* (2), 459-568.
- Mar`i, T., & MuSTafa, Sh. (2003). *Practicum*. Cairo: United Arab Company.
- Ministry of Education, (n.d.). *Curriculum development project of mathematics and natural science (2008): Strategic plan*. Riyadh: Obeikan for Research and Development.
- Ministry of Planning, (2010). *The ninth development plan*. (n.p.).
- Morehead, M., Lyman, L., & Foyle, H. (2009). *Working with student teachers*. UK: Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Najaa, F. (2003). *Encyclopedic dictionary of education terms*. Beirut: Lebanon Library.
- Ngidi, D., & Sibaya, P. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African journal of education*, *23* (1), 18-22.
- Perraton, H., Creed, Ch., & Robinson, B. ( 2002). Teacher education guidelines: using open and distance learning. *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*. Retrieved from http:// www.unesdoc. unesco .org / images /0012 /001253/ 125396e.pdf.
- Roth, D., & Swail, W. (2000). Certification and teacher preparation in the United States. (Report no. SP039756). *Honolulu, MI: Pacific Resources for Education and Learning*. Retrieved from ERIC database (ED450082).
- Sa`d, M. (2007). *Practicum between theory and implementation*. Amman: Daar Al-Fikr.
- Sen, A. (2009). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program. *Education and Science*, 151, 165-174.
- Shaaheen, M. (2005). Assessing the practicum program at Al-Quds Open University. *Journal of Al-Aqsa University*, *2* (22), 201-232.
- Yoonus, K. (2008). Problems faced by education program students at Al-Quds Open University. *Palestinian journal of Open and Distance education*, *1* (2).
- Zaytoon, H. (1428). *Basics of assessment: Concepts and applications*. Riyadh: Al-Daar Al-Sawlatiyyah.


* * *

- Al-Ruwaythi, E., & Al-Jubayr, T. (1434). *Authentic assessment* (University Teaching and Learning booklet series presented at the International Forum of Innovation in University Teaching). Al-Imam Muhammad Ibn Saud University, Riyadh.
- Al-SabHi, A. (2008). *Assessing the effectiveness of the practicum at the educational diploma program in Jeddah*. King Abdulaziz University, Jeddah.
- Al-SumayH, A. (1428). Realities of the practicum at Al-Imam Muhammad Ibn Saud University and the means for improvement. *Human and Social Sciences Journal*, (3), 139-222.
- Al-Toom, A. (2012). Micro-teaching and its impact on the acquisition of teaching competencies by preparatory year teachers at Sudan University. *Journal of Humanities and Economic Sciences*, (1), 191-208.
- Al-USayli, A. (2001). Micro-teaching in the field of teaching foreign languages and its implementation in the preparation of Arabic language teachers of non-Arabic speakers. *Umm Al-Qura University Journal of Sharia and Islamic Studies*, *13* (22).
- Al-Zamaanaan, I. (2005). *Difficulties facing student teachers in practicum program at Tabook Teachers' College in Saudi Arabia* (Unpublished master's thesis). The University of Jordan, Amman.
- Bakhsh, H. (2000). Evaluation of the practicum course at the College of Education in Umm Al-Qura University from the student teachers' point of view. *The Educational and Psychological Research Center*. Umm Al-Qura University.
- Beck, Clive (2002). *Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions*. Retrieved from http://www.findarticle-com/p/articles/miqa360lis-200204/ai – nqou9695/print
- Celawu, U., Salawu, I., & Osuji, U. (2008). *Teaching practice manual*. Nigeria: National Open University of Nigeria.
- Cook, P., Young, J., & Evensen, N. (2001). *Using mediated learning to improve the level of reflection of pre-service teacher*s (A paper presented to international conference on learning potential "Unlocking Human Potential to Learn").
- Flokman, J. (2000). *Integrating field experience and classroom discussion: Vignette as vehicles for reflection*. (n.p.).
- Fritz, C. (2001). *The Level of teacher involvement in the Vermont mathematics portfolio assessment process in grade 4 classrooms* (Doctoral dissertation). University of New Hampshire, DA.
- Grove, K., & Strudler, N. **(** 2001**)**. *Cooperating teacher practice in mentoring student teacher toward technology use*. Retrieved from https://ww.fast lane. Nsf. Gov/ Servlet / shawaward? Award = 0129398
- Hammaad, S. (2005). The realities of practicum in Al-Quds Open University from the students' point of view. *Journal of Islamic University, Humanities Studies, 13* (1), 155-193.
- Harris, D., & Sass, T. (2006). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, *95* (7), 798.
- Ingersoll, R. (2003). *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*. United States: University of Pennsylvania.

## List of References:


- Aamir, T. (2008). *Practicum*. Cairo: Daar Al-SaHaab.
- Abu Rayya, M. (2007). Evaluation of the practicum program at the University of Jordan from the point of view of principals, teachers, assistant teachers and student teachers. *Science Education Studies*, *34* (1), 1-11.
- Abu Sha`eerah, Kh. (2013). *Field training in education: Realities and expectation*. Amman: Maktabat Al-Mujtama`.
- Al-Abdulmun`im, M. (2005). *Practicum problems in the female study center at Al-Imam Muhammad Ibn Saud University from the supervisors'point of view* (Unpublished master's thesis). Al-Imam University, Riyadh.
- Al-Adgham, R. (2003). *Development of Arabic language teachers preparation program in light of modern requirements* (Unpublished research). Faculty of Education, Mansoura University.
- Al-Asadi, S., & Al-Abbaadi A. (2003). Assessment of the practicum course of senior students in the College of Education at BaSra University. *Journal of BaSra Researches*, (2), 43.
- Al-Assaaf, S. (2010). *Introduction to research in behavioral sciences*. Riyadh: Daar Al-Zahraa.
- Al-Fawzaan, R. (2014, April 9). Objectively, 90% of male and female teachers did not pass the TeacherCompetency Test. *Alriyadh Newspaper*.
- Alger, C., & Chizhik, A. (2006). *Reflective supervision guide: teacher handbook*. Retrieved from Google search engine.
- Al-Hulaybi, A., & Saalim, M. (2004). *Practicum and the basics of teaching*. Riyadh: Obeikan Bookstore.
- Al-Imam Muhammad Ibn Saud University, (1420). *Study plan of the general diploma in education*. Riyadh: College of Social Sciences.
- Al-Imam Muhammad Ibn Saud University, (1427). *Preparation programs for undergraduate students: General diploma in education*. Riyadh: Deanship of Community Service and Continuing Education.
- Al-Jarjaawi, Z., & Al-KhaTeeb, A. (2010). Analytical critiqueof the practicum at Alquds Open University. *Gaza Education Library*.
- Al-Jubayr, T. (2012). *Assessment of the practicum program at Al-Imam Muhammad Ibn Saud University in light of the total quality standards* (Unpublished master's thesis). Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.
- Al-Mikhlaafi, M. (2005). Proposed program for improving practicum in education colleges. *The University Researcher Journal*.
- Al-Minoofi, S. (2007). Modern trends of practicum in different countries. *The Development Unit of the College of Education*. Menoufia University, Cairo.
- Al-Ruwaythi, E. (2013). *A new vision of learning: Teaching from the perspective of metacognitive thinking*. Amman: Daar Al-Fikr.
- Al-Ruwaythi, E., & Abdulqaadir, A. (2010). *Practicum guide*. Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh.

A PreliminaryProposal for the Development of Practicum in the General Diploma Program in Education at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

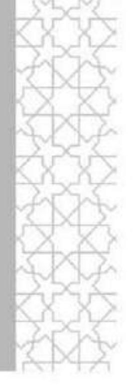
**Dr. Iemaan MuHammad AHmad Al-Ruwaythi**
Department of Curriculum and Teaching Methods
College of Social Sciences
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

**Abstract:**

Practicum programs in universities, on both bachelor and diploma levels are of great importance in preparing student teachers academically, vocationally, and culturally. This asserts the continuous need for developing practicum to meet the ongoing requirements for the development of curricula, and the new role of the teacher. In this perspective, the study aims at presenting a preliminaryproposal for the development of the practicum in the general diploma program in education in Al-Imam University. It identifies a number of required aspects necessary for the development of the practicum, and looks into the views of the practicumfemale supervisors and the diploma female students in the proposed aspects after experiencing them.

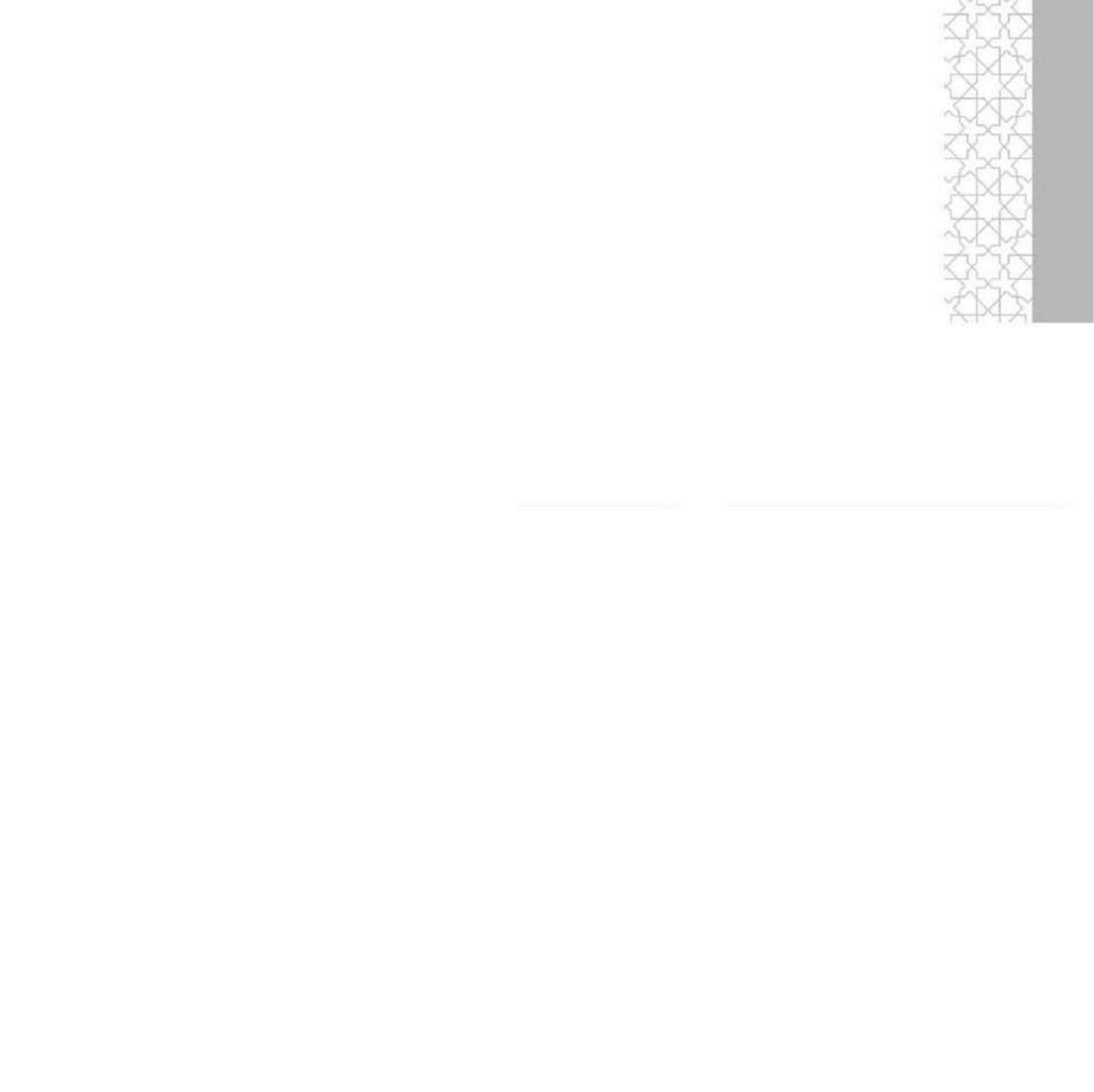
The findings of the study indicate a consensus in the views of the study sample on all the proposed aspects for the development of the practicum. Based on these findings, a proposal is presented. The study highlights the importance of benefiting from the proposal for the development of the practicum, and recommends implementing it in educational colleges and diplomas in universities.

*Keywords*: female student teacher, female educational supervisors, Al-Imam University, practicum



# أثر استخدام موقع ماثلتيكس (Mathletics) في تنمية التحصيل الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض

د.سعاد مساعد الأحمدي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



# أثر استخدام موقع ماثلتيكس (Mathletics) في تنمية التحصيل الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض

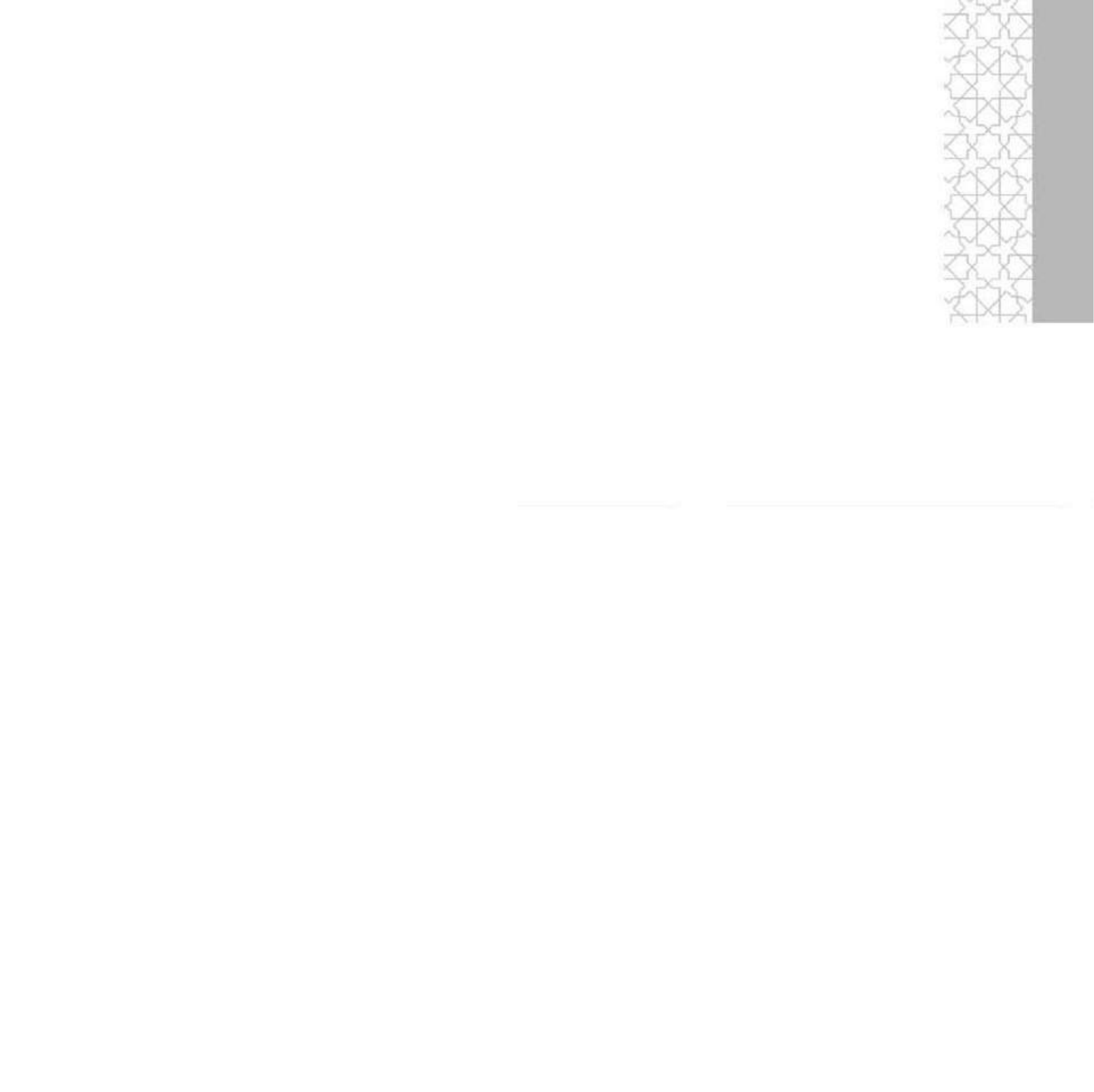
د.سعاد مساعد الأحمدي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

## ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام موقع ماثليتكس (Mathletics) في تنمية التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي للمجموعات المستقلة، لفحص أثر المتغير المستقل، وهو استخدام موقع ماثلاتيكس على المتغير التابع ، وهو التحصيل الرياضي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٣) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط بثلاث مدارس بالمرحلة المتوسطة تم اختيارهم بطريقة عمدية بواقع فصلين من كل مدرسة، وبعد ذلك تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى وتكونت من ( ٨٨ ) طالبة وهي المجموعة التجريبية التي فَعَّلت الموقع الالكتروني الماثلتيكس أثناء دراستها لوحدة في الجبر وهي الدوال الخطية، والمجموعة الثانية الضابطة والمكونة من (١٩٥) طالبة والتي لم تُفَعِّل موقع الماثلاتيكس، وقد تم تطبيق الاختبار التحصيلي للوحدة الدراسية قبل وبعد انتهاء الوحدة الدراسية. وبعد جمع البيانات، أجرت الباحثة المعالجات الإحصائية باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS

وتوصلت إلى النتائج التالية:. وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في الرياضيات لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,١٥٦٥) إلى أنه يمكن تفسير ١٥,٦٥% من التباين في الدرجات الكلية للاختبار التحصيلي في الرياضيات، وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير لاستخدام الماثلاتيكس في تنمية الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني متوسط بالمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في الرياضيات لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,٦٩١٠) إلى أنه يمكن تفسير ٦٩,١٠ % من التباين في درجات الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في الرياضيات، وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير جدًا لاستخدام الماثلاتيكس في تنمية الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي لدى طالبات الصف الثاني متوسط بالمجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج السابقة ظهر تفوق طالبات المجموعة التجريبية المفعلة للموقع أثناء دراسة الوحدة على الطالبات اللواتي لم يفعلن الموقع، وأتت توصيات الدراسة بأهمية استعمال الموقع الالكتروني لدراسة الطالبات للوحدات الدراسية في مقرر الرياضيات.



**المقدمة:**

في ظل زخم متطلبات عصر المعلوماتية كان لابد أن يكون للتعليم دوراً فاعلاً فيها ،خاصة بظهور التعلم الإلكترونى E-Learning الذي يشمل تطبيقات عدة واسعة تطورت بسببه أساليب وأنماط التعلم والتعليم.

حيث يعرف غلوم (٢٠٠٣ م) التعليم الالكتروني على أنه: "نظام تعليمي يستخدم تقنيات المعلومات وشبكات الحاسوب في تدعيم و توسيع نطاق العملية التعليمية من خلال مجموعة من الوسائل منها: أجهزة الحاسوب، الإنترنت، البرامج الإلكترونية المعدة".

ويشير شوملى (٢٠٠٧) إلى أن التعلم الممزوج Blended Learning المعتمد على مزج الأساليب التقليدية للتعلم مع التعلم الإلكتروني، من أهم الأساليب التي لاقت ترحيبًا كبيرًا في عمليات التعلم والتعليم نظرًا لاستخدمها التقنيات دون إغفال الدور الإيجابي للتفاعل المباشر وجها لوجه. وتعد بيئة التعليم المدمج إحدى المداخل الحديثة القائمة على استخدام تكنولوجيا المعلومات في تصميم المواقف التعليمية، والتي تزيد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم، والتعلم المفرد؛ فهي أحدى الطرق التي تجمع بيئة التعلم التقليدية بأشكالها المختلفة، وبيئة التعلم الإلكتروني فهي تمزج بين أفضل الطرق التقليدية للتعليم الإجرائي، وتلك المواد التي تقدم عبر وسائط جديدة مثل الإنترنت. ويعرف شوملى (٢٠٠٧) التعلم الممزوج بأنه: "استخدام التقنية الحديثة فى التدريس دون التخلى عن الواقع التعليمى المعتاد والحضور إلى غرفة الصف، ومن ثم يمكن وصفه بأنه الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التى تقدم للمتعلم عن طريق الوسائط المتعددة التى توفرها تكنولوجيا المعلومات".

وتؤكد جراى Gray) ، ٢٠٠٦) على أن التعلم الخليط يمثل حلاً علمياً واقعياً، حيث يدمج التعلم التقليدي مع أنواع متعددة أخرى من طرق توصيل المعلومات، ويستمد هذه القوة العلمية من مرونته في استخدام معظم بدائل التوصيل أو الجمع بينها في كل مرحلة من مراحل التعلم، لذا فهو يُعد من أكثر أنماط التعلم مرونة ومقدرة على ابتكار وإنتاج ما نريد من التعلم، كما يدعم التغير السلوكي ويزيد العائد الاستثماري للعملية التعليمية.

ويعتبر التعلم الممزوج حلاً تربوياً للعديد من المشكلات التربوية نظرا لتفرده بمجموعة من العناصر (سلامة، ٢٠٠٦؛ Graff، ٢٠٠٣) وهي:

- المرونة Flexibility : التي تتطلبها احتياجات وأنماط تعلم الطلاب في الوقت والمكان.
- توسيع مدى الوصول Scalability : من خلال مشاركة المتعلمين في مختلف أنحاء العالم، واستخدام مشاركة المصادر العلمية المتنوعة فى العملية التعليمية وتبادل الخبرات فى شتى بقاع الأرض مما يحسن جودة العملية التعليمية وتطوير كفايات التدريس لدى المعلمين.
- مراعاة الفروق الفردية Individual Differences : يوفر للطالب فرصة للتعلم تناسب قدراته، من خلال التنوع في مستويات الأنشطة والأسئلة.
- الإحساس بالمشاركة Sense of Community : حيث توفر بيئة التعلم الخليط فرصة الالتقاء وجهاً لوجه بين الطلاب مع بعضهم البعض ومع المعلم مما يساعد في تنمية العلاقات الاجتماعية والجوانب الانسانية ، بالإضافة إلى تقوية بناء المعرفة.

- سهولة التنقيح والمراجعة Ease Revision: يقدم فرصاً للإثراء التعليمى من خلال سهولة التنقيح والإضافة للمادة العلمية على الشبكة الدولية وفى الجلسات التقليدية وجهاً لوجه، كما يمكن مراجعة المادة العلمية من وقت لآخر.

ونظرا لأهمية استخدام التقنية في التعليم وأثرها على العملية التعليمية، فقد وضع المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) معايير ومبادئ لتعلم وتعليم الرياضيات خصص جانب منها لاستخدام التكنولوجيا واعتبرها عاملاً أساسيا مؤثراً في تعلم الطلاب كما أكد على الاستعمال الفاعل للتقنية في التعليم لأنها تدعم تعلم الطلاب من خلال تقديم صور مرئية للأفكار الرياضية، تسهل عملية تنظيم وتحليل البيانات (Ferrini-Mundy، ٢٠٠٠).

وقد سعت المملكة العربية السعودية جاهدة بتفعيل جميع الأساليب التقنية المناسبة والممكنة لخدمة العملية التعليمية عامة وتعلم الرياضيات على وجه الخصوص ومن ذلك تأسيس شركة لتطوير الخدمات التعليمية تهدف إلى طرح خدمات تعليمية وتربوية تساهم في معالجة مشاكل التعليم بالمملكة ورفع مستوى الطالب فكريًا وتربويًا ومهاريًا (الشدوخي و شاهين، ٢٠٠٧م، ص ٤٣٧-٤٤٩)، ومن ذلك خدمة (دروس) وهي عبارة عن دروس إلكترونية تفاعلية توظف أدوات التعليم الإلكتروني وتعد إحدى الخدمات التعليمية الإلكترونية ضمن برنامج المدرسة الإلكترونية، تعمل بنظام الفصول الافتراضية وتهدف إلى دعم الطالب أكاديميًا وتبسيط المفاهيم الصعبة في المواد الدراسية والعمل على إيجاد مصادر رقمية ثرية تساعد الطلاب وأولياء أمورهم في الدراسة المنزلية، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص عن طريق استقطاب المعلمين المتميزين، وإتاحة الفرصة لجميع الطلاب على مستوى المملكة للاستفادة من خبراتهم وقدراتهم في التدريس.

ومن الخدمات التي تقدمها شركة تطوير في تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم مبادرة تطوير تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM Education) التي تهدف إلى تحسين استيعاب الطلاب واكتساب المهارات العملية والتفكير العلمي وزيادة تحصيلهم الدراسي وذلك من خلال تطوير مواد تعليمية رقمية لدعم التعليم والتعلم، وتطوير قدرات المعلمين وتمكينهم من التدريس الفاعل، وتوسيع فرص تطبيق المعارف والمهارات العلمية والرياضية وبناء الاتجاهات الإيجابية من خلال المعارض والمسابقات العلمية، وتطوير الثقافة العلمية العامة من خلال المراكز العلمية، وزيادة الفترة الزمنية لتعليم وتعلم الرياضيات من خلال برامج ما بعد المدرسة والمخيمات الصيفية. وتركّز المبادرة حالياً على برامج التطوير المهني من خلال شراكات عالمية مع منظمات وجامعات رائدة في تعليم العلوم والرياضيات، وإنشاء المراكز العلمية، وبناء المحتوى الرقمي الداعم للتعليم والتعلّم (http://www.tatweer.edu.sa/node/٢٩٢٣).

ولم تقف العناية بتعليم وتعلم الرياضيات على شركة تطوير بل تجاوزتها إلى تشجيع المبادرات التي تعنى بذلك ومنها مبادرة ارامكو السعودية لتفعيل مشروع الماثلتيكس العالمي وتطويعه ليتناسب مع مناهج السعودية بالشراكة مع شركة ٣p Learning وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم.

وموقع الماثلتيكس هو موقع تعليمي متخصص في الرياضيات يعد الأكثر استخداما في العالم.ويعتبر مورداً تعليمياً شبكي يستخدمه أكثر من ثلاثة مليون طالب وطالبة وأكثر من تسعة الآف مدرسة حول العالم، ويتكون فريق الدعم من مجموعة متنوعة من المتخصصين في عدة مجالات من مدرسين وخبراء ومطورين وناشرين في التعليم الشبكي يقدمون موارد تعليمية فاعلة محدثة بشكل مستمر وفق آخر التطورات التكنولوجية، ولا يتم التعامل معه إلا من خلال صفة نظامية كمشاركة مدرسة يكون

المعلـــم فيهـــا هـــو المـــتحكم فـــي ادارة عمليـــة الـــتعلم والتعلـــيم.(
http://www.mathletics.sa.com

يقـدم موقـع الماثلاتيكس –كما ورد فـي مـوقعهم– مـنهج متكامـل ومترابط مـن النشاطات لأكثر من ١٠٠٠ نشاط تعليمي وعدد من الأسئلة مقسمة في مجموعات كل مجموعة تحوي (١٠) أسئلة على الطالب أن يجيب عليها خلال (١٠) دقائق، تغطي المراحل التعليمية الثلاث ويتوافق مع المناهج الوطنية العالمية مثل مناهج المملكة المتحدة والولايات المتحدة واستراليا ونيوزيلندا وكندا، والمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى أنشطة متنوعة أخرى تسمى ماثلاتيكس الحي وهي أنشطة حره. كما يدعم موقع الماثلاتيكس عملية التعلم والتعليم بما يقدمه من خدمات وهي :

– **دعم تعلم الطلاب** :من خلال الدروس المتدرجة في خطواتها التي يتم فيها تقديم كل مفهوم رياضي باستخدام الرسوم المتحركة ، بما يدعم التدريس المباشر الذي يقوم به المعلم داخل الصف وبما يشجع الدراسة في المنزل.

– **دعـم عمليـة التعلـيم:** بتوفير سجلات وتقارير فورية عن تقدم الطلاب، يساعد المعلمين على تقديم تعليم شخصي وتحديد واجبات للصف وواجبات منزلية يستطيع المعلم اعدادها في ثوان، كما يخدم المعلم في لتصحيح الآلي لما تم اختياره من واجبات أو اختبارات.

– **دعم عملية تواصل أولياء الأمور:** بتقديم مورد مجاني لهم يساعدهم في الاطلاع على نتائج ابنائهم ومستواهم بسهولة، وبما يحقق التواصل الحقيقي مع أولياء الأمور.

- **تعزيز تعلم الطلاب ويتم وفق خطوات منهجية متدرجة وهي:**

- **تجميع النقاط:** حيث يتحقق من خلاله تعزيز الطلاب و مكافئتهم بشهادات وسبائك ذهبية مصورة تظهر مستواهم في قاعة المشاهير الموجودة في الموقع والتي تظهر مستوى التنافس والتقدم للطلاب والطالبات على مستوى العالم، وتحتسب هذه المكافئات وفق عدد النقاط التي يجمعها الطلاب في حل الأنشطة المرتبطة بمنهج ماثلتيكس أو أنشطة ماثلاتيكس الحي، بحيث يحصل الطالب على (١٠) نقاط لكل جواب صحيح عند حله لأنشطة المنهج بحيث يكون الحد الأعلى ٣٠٠ نقطة لأي نشاط في الأسبوع، كما يحصل الطالب على نقطة واحدة لكل جواب صحيح من أنشطة ماثلاتيكس الحي، كما يحصل على نقطتان إذا وصل لمستوى أعلى من مستواه السابق. وفي ضوء هذه النتائج يحصل الطالب في كل أسبوع فرصة للحصول على شهادة عند تحصيله (١٠٠٠) نقطة، وفي قاعة المشاهير الموجودة في الصفحة الرئسة في الموقع تعرض جدولا حيا عن نقاط الطلاب المتنافسين والحاصلين على أعلى نقاط. بحيث يحدد من يستحق أن يكون في منصة القيادة في قاعة المشاهير.

- **الأرصدة:** وهي عبارة عن مكافأة للتحسن. بحيث يكافأ الطالب عند وصوله لمستوى أعلى من مستواه السابق أو إذا ربح في لعبة ماثلاتيكس الحية، ويمكن للطالب تجميع أرصدته وصرفها من متجر افتراضي من أجل مزيدا من التعديل الشخصي لصورة الطالب.

- **السبائك الذهبية:** عند تحصيل الطالب لأكثر من ٨٥٪ في منهج الماثلتيكس،يحصل الطالب على شريط به رسم سبيكة ذهبية، تسمح له بالدخول إلى العاب صغيرة إضافية، وهذه السبائك تدل على أن الطالب أتم نشاطا ووصل لمستوى عال من الفهم.

ويقدم الموقع صفحة للمعلم بها مجموعة من الايقونات تعين المعلم على إدارة عمليات تعلم طلابه وفق احتياجات كل فرد فيهم ومن هذه الخدمات :

**الفصول:** وهي أيقونة تسمح للمعلم بإدارة تعلم طلابه من خلال صفوف ومجموعات، تمكنه من الإضافة أو الحذف كما تمكنه من تقسيم الصف إلى أكثر من ست مجموعات يعطي لكل منها منهجا خاصاً به يتوافق مع إمكاناته وقدراته.

**المقرر:** وهي نافذة واسعة من المناهج الوطنية، تمكن للمعلم اختيار المنهج المناسب للمنهج المحلي ووفق المحتوى المقرر لطلابه في المملكة العربية السعودية، كما يمكنه من إنشاء منهج خاص به بما يتناسب مع احتياجات صفه.

**النتائج:** وهي أدوات للمعلم تسمح له بالجمع بين دفتر العلامات وبين التمارين المتعددة التي أعدها المعلم في المنهج الخصوصي الذي أعده المعلم وفق احتياج طلابه أو المجموعات.

**التقارير:** وهي شاشة تسمح للمعلم اعداد تقاريرآلية لطلابه يتم استخلاصها من نتائجهم.يستطيع به المعلم تقديم تقرير أسبوعي موجز لأداء طلابه يقدمه للطلابه ولأولياء أمورهم.

**المنافسة:** وهو مصدر يساعد المعلم لتحديد امتحان اجرائي لطلابه، وبعد اجابة الطلاب عليه يقوم الموقع بتحليل اجاباتهم بما يتيح تتبع تطورهم.

**العرض:** وهي شاشة تفاعلية للطلبة وللمنهج والمحتوى الخاص بالصف الذي أعده المعلم سمح للمعلم العمل مباشرة مع طلابه ومتابعة مايتابعه الطلاب

ومما سبق يتضح أن عمل المعلم التعليمي من خلال موقع الماثليتيكس يقلل العبء التدريسي عن طريق الرصد الألي والتقارير، كما توفر مصادر لتعزيز التعليم بما يتيح

الحرية الكافية للمعلم، كما يمكن الموقع للمعلم متابعة صفه من ضمن أفضل (٥٠) صف معروضه في قاعة المشاهير.

**آليات عمل المعلم في الموقع:**

- يفتح المعلم صفاً يضع فيه أسماء جميع طلابه ممن يستطيعون الدخول للشبكة العنكبوتية، ولديهم الاستعداد للتفاعل مع مايقدمه لهم المعلم من واجبات وتدريبات.
- يوجد في الموقع مناهج الرياضيات الخاصة بالمملكة العربية السعوديه لجميع المراحل الدراسية ولجميع الصفوف، ومنها يمكن للمعلم أن يحدد الواجب المنزلي من نفس كتاب الطالب المدرسي ويقدمه له الكتروني، حيث تمتاز مقررات الرياضيات في المملكة العربية السعودية بأن الواجبات في الكتاب المدرسي مصنفة إلى مستويات حسب قدرات الطلاب (متدني ، متوسط ، مرتفع) ويمكن للمعلم اختيار الواجب المدرسي الذي يحوي عددا من التمارين متنوع في مستوياته، كما توجد أيقونه تمكن المعلم من كتابة أي تمرين يرى مناسبة تقديمه لطلابه من خارج المقرر ، كما يقدم له الموقع خيارات متعددة من المصادر التي يمكن أن ينتقي منها واجبات وتدريبات سواء من المناهج العالمية الموجودة أو من المكتبة العامة في الموقع.
- للمعلم الخيار بأن يحجب للطالب الدخول للمسابقات الدولية والتي تعرف باسم ماثلتيكس الحية، وهي من الأنشطة التنافسية التي تحفز الطلاب للدخول في الموقع وتفعيلها كونها تجعله يجيب عن مجموعة من الانشطة الرياضية ويرى مباشرة مستوى تقدمه عالميا.وهي مجموعة من الأنشطة الرياضية مقسمة إلى (١٠) مستويات متدرجة في الصعوبة، وفي حال فتح المعلم لها جميعها لطلابه،

يمكن للطالب اختيار أي مستوى ويبدأ التنافس عليه، بحيث أن دخل الطالب على أي مستوى سيجد نفسه في تنافس مع مجموعة من الطلاب على مستوى العالم للوصول إلى مستويات متقدمة ومنها سيحدد موقعه في قائمة المشاهير عالميا في صفحة الموقع الخاصة بهذا الأمر.

- يزود الموقع المعلم بتقارير يومية تفصيلية توضح مستوى الطالب في حله للواجبات المدرسية، أو في أنشطة المسابقات (الماثلتيكس الحية) بحيث يتكون لدى المعلم تصور كامل عن نوع المهارات التي تمكن منها الطالب، والمهارات التي يوجد بها ضعف وتستحق تكثيف التدريب. ومن هذه التقارير يستطيع المعلم تصنيف الطلاب وفق مستوياتهم ويقدم لكل طالب التدريبات التي تحسن من مستواه ، بحيث يستطيع اعطاء الطالب واجبات وتدريبات من مقررات أدنى وأعلى سواء من مناهج المملكة العربية السعودية أو من أي منهج عالمي موجود في الموقع.

http://www.mathletics.sa.com

**مشكلة الدراسة:**

تعتبر مشكلة التحصيل في الرياضيات من أهم الأمور التي يسعى التربويين إلى طرح كافة السبل للعمل على معالجتها، ( الخالدي، ١٤٣٣ه ؛ النذير وخشان ،٢٠٠٩). ويؤكد على هذا الأمر ما أظهرته نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS) من انخفاض مستوى اداء طلابنا المعرفي والمهاري في الرياضيات عن المستوى العام في جميع الدورات التي شاركت فيها المملكة ، كما تؤكد دراسة الحربي والمحرج (١٤٣٠هـ، ص١٨) أنه صاحب هذا الانخفاض في اداء الطلاب اعتقاد لدى بعض معلمي الرياضيات أن طبيعة المادة تجعل الوصول لفهم المادة لا يتم إلا بوجود معلم، مما رسخ قناعة بصعوبة المادة ، وقد يرجع

السبب في الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلم الرياضيات إلى مشاكل التعليم المختلفة مثل الطريقة المستخدمة في التدريس، حيث أظهرت نتائج الكثير من الدراسات أن استخدام بعض طرق التدريس غير التقليدية يزيد من فعالية عملية التعلم. (عفانه؛ والسر؛ وأحمد؛ والخزندار، ٢٠٠٠ م )، لذا بذلت العديد من الجهود لدعم تعليم وتعلم الرياضيات باستخدام التقنية من خلال التعلم المدمج ومنها ما قامت به شركة ارامكوا من مبادرة لتحسين تعلم الرياضيات من خلال طرح موقع ماثيلتيكس، وقامت على تدريب عددا من المشرفين على تفعيل الموقع بعد ترجمة و مواءمة محتواه ليتوافق مع المحتوى الدراسي؛ وبما يتناسب مع قدرات طلاب وطالبات التعليم العام، ومن خلال إطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت أثر استخدام الحاسوب والتعليم الإلكتروني في تحصيل الطلبة في مراحل تعليمية مختلفة، أظهرت توصياتها أهمية إجراء مثل هذه الدراسات في الرياضيات ومواضيع أخرى. دراسة ياشو(٢٠٠٦)، زين الدين( ٢٠٠٧)،السهلي ( ١٤٢٩)، الغامدي(١٤٢٩)، النذير وخشان (٢٠٠٩)، السعيد (١٤٣٠). وحيث أن مواصفات موقع الماثلتيكس أكدت على أنه يعمل على تعميق الفهم وترسيخه في ذاكرة المتعلم، لذا سعت الدراسة لمعرفة أثر استخدام هذا الموقع في تنمية التحصيل الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

**اسئلة الدراسة:**

سعت الدراسة إلى الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس:

ما أثر استخدام الماثيلتيكس في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مقرر الرياضيات بمدينة الرياض؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الثلاثة التالية:

١) هـل يوجـد فـرق دال إحـصائيًا بـين متوسـطي درجـات المجمـوعتين التجريبيـة والـضابطة فـي التطبيـق البعـدي لاختبـار التحـصيل الدراسـي فـي الرياضـيات (المستويات والدرجة الكلية) لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض ؟

٢) هـل يوجـد فـرق دال إحـصائيًا بـين متوسـطي درجـات المجموعـة التجريبيـة فـي التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات (المستويات والدرجة الكلية) لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض ؟

**فروض الدراسة:**

١) يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات (المستويات والدرجة الكليـة) لـدى طالبـات الـصف الثـاني متوسـط بمدينـة الريـاض لـصالح المجموعـة التجريبية.

٢) يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات (المستويات والدرجة الكليـة) لـدى طالبـات الـصف الثـاني متوسـط بمدينـة الريـاض لـصاح المجموعـة التجريبية.

**أهمية الدراسة:**

تتوقـع الباحثـة أن تكتسـب هـذه الدراسـة أهميتهـا إجمـالاً مـن أهميـة المقـرر الـذي تتناوله وهو الرياضيات، والمجـال الـذي تبحثه وهـو (موقـع مـاثلتيكس )، ومـن هـذا المنطلق يمكن تفضيل أهمية الدراسة كما يلي :

**أ- الأهمية العلمية :**

الاستفادة من البرامج العالمية للتعليم الإلكتروني في تعليم الرياضيات، ومعرفة مدى فاعليتها وملاءمتها للبيئات العربية على وجه العموم، وفي المملكة العربية السعودية

بصورة محددة. كما تظهر أهمية الدراسة من أهمية المشكلة التي تعالجها والمتمثلة في ضعف تحصيل الطالبات في الرياضيات، وحيث أن الهدف العام من تدريس الرياضيات هو مساعدة الطالب للحصول على مفاهيم ومهارات رياضية عميقة ليكون قادرا على الاستفادة منها في الحياة،لذا قد يسهم هذا البحث في تسليط الضوء على مايمكن أن يقدمه الموقع للطلاب المتفاوتين في قدراتهم من مساعدة لتحقيق أهداف المنهج، بالإضافة إلى أنها قد تخدم العملية التقويمية للعملية التعليمية من خلال تفعيل التقويم الالكتروني الذي قد يساعد المختصين في تحديد نقاط الضعف والقوة في مستوى اداء الطلاب والعمل على بحث جميع سبل العلاج؛ كما أنه سيتيح للمعلم فرصة أكبر للعمل على تقديم الدعم المناسب لطلابه من خلال مايقدمه له من بيانات تفصيلية عن اداء طلابه.

**ب- الأهمية العملية :**

١/ تجريب استخدام موقع ماثلاتيكس والمختص بالتعليم الإلكتروني، ومعرفة أثره على تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة.

٢/ تسلط الضوء على سبل معالجة مشكلة تدني مستويات الطالبات الأكاديمية باستخدام التعليم الممزوج، باستخدام موقع ماثلتيكس العالمي والذي لم يتم التطرق له في دراسات سابقة (في حدود علم الباحثة).

٣/ تبحث هذه الدراسة في طرق ووسائل تدريس الرياضيات وتقديمها بصورة فاعلة و ونشطة، ومنها استخدام التعلم الممزوج الذي أثبت فاعليته في عدة مجالات ولشتى فروع المعرفة.

٤/ التركيز على مصادر أخرى للمعرفة، وعدم الاعتماد على المعلم والكتاب المدرسي فقط.

**حدود الدراسة :**

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي :

**المكانية :**

مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتقتصر الدراسة على عينة من طالبات الصف الثاني متوسط بثلاث مدارس تابعة لمكتب الإشراف بجنوب مدينة الرياض.

**الموضوعية :**

تم تطبيق الدراسة على موضوعات وحدة الدوال الخطية من مقرر رياضيات الصف الثاني متوسط طبعة (١٤٣٥ه) باستخدام موقع ماثلاتيكس .

**الزمانية :**

تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ( ١٤٣٥هـ) ٢٠١٣– ٢٠١٤ الفصل الدراسي الأول.

**مصطلحات الدراسة:**

**موقع الماثلتيكس:** هو موقع تعلم الكتروني يتوافق محتواه مع محتوى المقرر الدراسي، يعمل على تعميق الفهم وعلى التعلم الذاتي، ويعزز التعلم. http://www.mathletics.sa.com

- **التحصيل الدراسي:** يعرفه اللقاني والجمل ( ٢٠٠٣،ص٤٢) بأنه" مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لها".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه مجموعة المعارف والمهارات التي اكتسبتها الطالبة نتيجة مرورها بخبرات تربوية مباشرة من الكتاب المدرسي ومعلمة الصف. ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثة.. ويقاس التحصيل من خلال مستوياته الثلاث التالية

- **المعرفة :** تعني قدرة الطالبة على الاستدعاء والتعرف. ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في أسئلة المعرفة المحددة في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثة.

- **التطبيق :**تعني قدرة الطالبة على تطبيق القوانين والقواعد والإجراءات في حالات جديدة. ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في أسئلة التطبيق المحددة في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثة.

- **الاستدلال :**يعني قدرة الطالبة على إجراء الخوارزميات والإجراءات الرياضية بشكل مترابط وتحديد القواعد والتعميمات المرتبطة بالمفاهيم الرياضية، وتفسير الرموز والعلاقات المرتبطة بها واستخدام النماذج والأنماط الرياضية،و استنتاج بعض الحقائق المرتبطة بالمفاهيم الرياضية. ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في أسئلة الاستدلال المحددة في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثة.

**الدراسات السابقة:**

سوف تعرض الباحثة مجموعة من الدراسات المختلفة التي تناولت موضوع استخدام المواقع الالكترونية في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب والتي تم عرضها في محور واحد وهي:

**دراسة ياشو** Yushaw)، (٢٠٠٦

هدفت الدراسة إلى فحص تأثير التعلم الالكتروني الممزوج على اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات والحاسوب، وقد أظهرت نتائجها فعالية برنامج التعلم الممزوج في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الرياضيات واستخدام الكمبيوتر في التعليم والتعلم، كما ساعد البرنامج المقترح في خفض قلق الرياضيات لدى الطلاب عينة البحث.

**دراسة زين الدين ( ٢٠٠٧ م):**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس الإعدادية المصرية على التحصيل الدراسي واتجاهاتهم حولها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل مشروع التعليم الإلكتروني في المدارس الإعدادية المصرية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي لمعرفة أثر التعليم الإلكتروني على تحصيل طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة الرياضيات في ثلاث مدارس بمحافظة بورسعيد حسب رغبة الطالب بالمشاركة، وتم تطبيق الدراسة على وحدة (الأعداد الحقيقية والدالة ومبادئ التحويلات الهندسية والدائرة)، ومن أبرز النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستويات المعرفة والفهم والاستيعاب والتطبيق).

**دراسة السهلي (١٤٢٩هـ):**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التعليم الإلكتروني في حل المسائل اللفظية على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني متوسط، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ، وكانت اداة الدراسة هي اختبار تحصيلي في المسائل الرياضية اللفظية ، تكونت عينة الدراسة من (١٨٣) طالباً من الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من ثلاث مدارس بواقع صفين من كل مدرسة يمثل أحدها المجموعة التجريبية (٩١) طالباً،تم تدريسهم المسائل الرياضية اللفظية من خلال برمجية تعليمية قام الباحث بإعدادها والصف الآخر يمثل المجموعة الضابطة(٩٢) طالباً تم تدريسهم المسائل عينها بالطريقة المعتادة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرمجية في تنمية التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني متوسط وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة تضمين التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات ضمن

مقررات إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية، مع تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام الحاسوب وبرمجياته.

**دراسة الغامدي ( ١٤٢٩ هـ)**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التعليم الالكتروني في حل المسائل اللفظية على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني متوسط، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة الدراسة، والبالغ عددها( ١٨٣ ) طالب تم اختيارهم بالطريقة العشوائية القصدية من ثلاث مدارس بواقع صفين من كل مدرسة يمثل أحدها المجموعة التجريبية، والصف الآخر المجموعة الضابطة. وتم تدريسهم المسائل اللفظية في مسائل المعادلات في الكتاب الصف الثاني متوسط، وتقوم المجموعات التجريبية بدراسة المسائل من خلال برمجية تعليمية قام بإعدادها الباحث وتدريس المجموعات الضابطة بالطريقة المعتادة. وتوصل الباحث لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى التذكر والفهم والاختبار ككل بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

**دراسة النذير وخشان (٢٠٠٩)**

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استعمال موقع mathzone في تعليم مقرر(١٤٠) ريض في تنمية القدرة على حل المشكلات والتحصيل في الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا من طلاب السنة التحضيرية بالجامعة، قسمت الى مجموعتين تجريبية وضابطة ، درست المجموعة التجريبية من خلال موقع ماث زون المرتبط بالمقرر، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة. وطبقت أداتا الدراسة وهما اختبار تحصيلي واختبار حل

المشكلات ، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل ، بينما لم يظهر فرق بين المجموعتين في اختبار حل المشكلات.

**دراسة السعيد (١٤٣٠هـ)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج دروب الرياضيات Destination Math للتعليم الإلكتروني في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للمجموعات المستقلة؛ لمعرفة أثر المتغير المستقل، وهو برنامج دروب الرياضيات على المتغير التابع وهو التحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً من الصف السادس الابتدائي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي في مستويات بلوم الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق)، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام برنامج دروب الرياضيات، والمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية، حيث تم تدريسهم موضوعات قواسم الأعداد. وتوصل البحث إلى عدم فاعلية برنامج دروب في تنمية التحصيل لدى الطلاب في المستويات الدنيا لبلوم (التذكر والفهم ) بينما ظهر الفرق في مستوى التطبيق لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الاختبار الكلي على عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة مما يدل على عدم فاعلية البرنامج في تنمية التحصيل لدى الطلاب.

**دراسة تشانج( chang,٢٠٠٢ )**

هدفت الدراسة إلى مقارنة طريقة التدريس باستخدام طريقة حل المشكلات المحوسبة ، وطريقة التدريس بطريقة المحاضرة والمناقشة مع استخدام الإنترنت،حيث طبقت الطريقة الأولى على طلاب وطالبات المجموعة التجريبية، بينما طبقت الطريقة الثانية على طلاب وطالبات المجموعة الضابطة، وتكونت عينة الدراسة

من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في تايوان، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاهات نحو علوم الأرض، وأظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة احصائية في تحصيل الطلبة نحو علوم الأرض لصالح المجموعة التجريبية.

**مجتمع الدراسة:**

جميع طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في العام الدراسي ٢٠١٣–٢٠١٤ الفصل الدراسي الأول.

**عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة من طالبات الصف الثاني متوسط من ثلاث مدارس بواقع (٢٨٣) طالبة، تم اختيارهم بطريقة عمدية لضبط متغيرات الدراسة الدخيلة وفق الشروط التالية:–

١– اختيار ثلاث مدارس من مركز اشراف جنوب لكبر المساحة الجغرافية والسكانية لهذا المركز وكبر أعداد الفصول في المدارس.

٢– عدد صفوف الفصل الثاني متوسط في كل مدرسة (٤–٦) فصول في كل فصل قرابة ٤٥–٤٩ طالبه.

٣– تم اختيار فصلين من كل مدرسة تدرسه معلمة واحدة أي ثلاث معلمات رياضيات كل معلمة من مدرسة وكل معلمة تدرس الفصلين اللذين وقع الاختيار عليهما واشترط فيهن:

– معلمات الرياضيات للصفوف الستة في المدارس الثلاث من المعلمات المتميزات.

– المعلمات الثلاث حضرن كل البرامج التدريبية الأساسية الخاصة بمقرر الرياضيات المطور.

– المعلمات الثلاث لم تسجل عليهن حالات غياب متكرر أثر في خبرات طالبتهن السابقة.

وبذلك بلغ عدد الطالبات في عينة الدراسة (٢٨٣) طالبة ، بحيث تتراوح أعداد الطالبات في كل فصل بين (٣٠–٤٠ ) طالبة. وقد بلغ عدد الطالبات المفعلات للماثلاتيكس في كل فصل من الفصول الست عينة الدراسة ( ٧، ١٧، ١١، ٢٠،٨، ٢٥) تم اعتبارهن المجموعة التجريبية، بينما بقية طالبات الفصل لم يتمكن من التفعيل ؛ لذا تم اعتبارهن المجموعة الضابطة. وعليه تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى وتتكون من ٨٨ طالبة وهي المجموعة التجريبية التي فَعَّلت موقع الماثلتيكس، والمجموعة الثانية المجموعة الضابطة التي لم تُفَعِّل الموقع وتكونت من (١٩٥) طالبة.

**منهج الدراسة:**

تم استخدام أسلوب تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية المتكافئتين بحيث درست المجموعة التجريبية باستخدام (موقع الماثلتيكس)، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة المعتادة (الكتاب المدرسي)، والشكل ( ١) يوضح التصميم شبة التجريبي للدراسة.

| المجموعة الضابطة | قياس قبلي للتحصيل الدراسي | الطريقة المعتادة | قياس بعدي للتحصيل الدراسي |
|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية | | التدريس عبر موقع الماثلتيكس | |

**شكل ( ١ ) التصميم شبة التجريبي للدراسة**

**أداة الدراسة:**

تتمثل أداة الدراسة في اختبار التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات بالصف الثاني متوسط في وحدة الدوال الخطية حيث يتكون الاختبار من (٢٠) سؤالاً جميعها اختيار من متعدد، كل سؤال له درجة واحدة أي أن مجموع درجات الاختبار ٢٠ درجة، وهذه الأسئلة موزعة على ثلاثة مستويات كما يلي:

١) المعرفة: ويتكون من (٧) أسئلة، وأرقام هذه الأسئلة هي: (١– ٢ – ٤ –٥ – ١٣– ١٤ – ١٨).

٢) التطبيق: ويتكون من (٨) أسئلة، وأرقام هذه الأسئلة هي: (٣ – ٦ – ٧ – ٨ – ٩– ١٢ – ١٥– ١٩).

٣) الاستدلال: ويتكون من (٥) أسئلة، وأرقام هذه الأسئلة هي: ( ١٠– ١١– ١٦ –١٧– ٢٠).

وقد تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية قوامها (١٢٠) طالبة بالصف الثاني متوسط، وتم إتباع الخطوات التالية لإعداد الاختبار التحصيلي:

أولاً: حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز:

تم حساب معامل السهولة كل سؤال من نوع الاختيار من متعدد كما يلي:

معامل سهولة الاختبار = (٧٥٩) ÷ (٢٤٠٠) = ٠,٣٢

**معامل التمييز:**

يوضح الجدول رقم (١) معاملات السهولة والتمييز لأسئلة اختبار التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات للصف الثاني متوسط في وحدة الدوال الخطية:

## جدول (١)

## معاملات سهولة وتمييز أسئلة اختبار التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات بالصف الثاني متوسط لوحدة الدوال الخطية

| رقم السؤال | عدد الإجابات الصائبة | عدد الإجابات الخطأ | معاملات السهولة | نسبة الإجابات الصائبة في الفئة الدنيا | نسبة الإجابات الصائبةفي الفئة العليا | معاملات التمييز |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٦٦ | ٥٤ | ٠,٥٥ | ٠,٢٣ | ٠,٨٢ | ٠,٥٩ |
| ٢ | ٣٩ | ٨١ | ٠,٣٣ | ٠,٠٨ | ٠,٥٨ | ٠,٥٠ |
| ٣ | ٣٧ | ٨٣ | ٠,٣١ | ٠,١٣ | ٠,٦٤ | ٠,٥١ |
| ٤ | ٢٣ | ٩٧ | ٠,١٩ | ٠,١٣ | ٠,٤٢ | ٠,٣٠ |
| ٥ | ٣٧ | ٨٣ | ٠,٣١ | ٠,١٣ | ٠,٤٨ | ٠,٣٦ |
| ٦ | ٣٧ | ٨٣ | ٠,٣١ | ٠,١٠ | ٠,٥٨ | ٠,٤٨ |
| ٧ | ٣٧ | ٨٣ | ٠,٣١ | ٠,١٨ | ٠,٥٢ | ٠,٣٤ |
| ٨ | ٣٧ | ٨٣ | ٠,٣١ | ٠,١٣ | ٠,٤٥ | ٠,٣٣ |
| ٩ | ٣٨ | ٨٢ | ٠,٣٢ | ٠,٠٥ | ٠,٦٤ | ٠,٥٩ |
| ١٠ | ٣٩ | ٨١ | ٠,٣٣ | ٠,٠٨ | ٠,٧٣ | ٠,٦٥ |
| ١١ | ٣٩ | ٨١ | ٠,٣٣ | ٠,٠٨ | ٠,٥٨ | ٠,٥٠ |
| ١٢ | ٣٩ | ٨١ | ٠,٣٣ | ٠,٠٨ | ٠,٥٥ | ٠,٤٧ |
| ١٣ | ٤٠ | ٨٠ | ٠,٣٣ | ٠,٠٨ | ٠,٦٧ | ٠,٥٩ |
| ١٤ | ٣٨ | ٨٢ | ٠,٣٢ | ٠,٢٣ | ٠,٤٨ | ٠,٢٦ |
| ١٥ | ٤٩ | ٧١ | ٠,٤١ | ٠,١٥ | ٠,٧٩ | ٠,٦٤ |
| ١٦ | ٣٦ | ٨٤ | ٠,٣٠ | ٠,٠٨ | ٠,٦٤ | ٠,٥٦ |
| ١٧ | ٣٧ | ٨٣ | ٠,٣١ | ٠,١٣ | ٠,٥٢ | ٠,٣٩ |
| ١٨ | ١٣ | ١٠٧ | ٠,١١ | ٠,٠٥ | ٠,٢٤ | ٠,١٩ |
| ١٩ | ٣٨ | ٨٢ | ٠,٣٢ | ٠,٠٥ | ٠,٦١ | ٠,٥٦ |
| ٢٠ | ٤٠ | ٨٠ | ٠,٣٣ | ٠,٢٣ | ٠,٤٥ | ٠,٢٣ |
| معامل سهولة الاختبار ككل | | | ٠,٣٢ | | | |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

• أن معاملات سهولة اختبار التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات بالصف الثاني متوسط لوحدة الدوال الخطية مقبولة، حيث إن جميعها وقع في المدى الذي يمتد من (٠,٣٠) إلى (٠,٧٠)، وذلك باستثناء السؤالين ٤، ١٨ حيث كان معامل سهول كل منهما ٠,١٩،٠,١١ على الترتيب.

• أن معاملات تمييز اختبار التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات بالصف الثاني المتوسط لوحدة الدوال الخطية مقبولة، حيث إن جميعها وقع في المدى الذي يمتد من (٠,٢٠) إلى (١,٠٠)، وذلك باستثناء السؤال ١٨ حيث كان معامل تمييزه ٠,١٩.

• تم حذف السؤالين ٤، ١٨ نظرًا لانخفاض معاملة سهولة كل منهما، بالإضافة إلى انخفاض معامل تمييز السؤال ١٨. وبهذا أسفرت نتائج حساب معاملات السهولة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات بالصف الثاني متوسط عن حذف سؤالين، وبذلك تصبح عدد أسئلة هذا الاختبار (١٨) سؤالاً.

**ثانيًا: ثبات الاختبار التحصيلي:**

تم حساب ثبات أسئلة الاختبار التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات بالصف الثاني متوسط في وحدة الدوال الخطية بطريقتين هما:

(أ) طريقة كودر-ريتشاردسون٢٠ للاختبار وذلك بعدد أسئلة الاختبار (١٨ سؤالاً)، وفي كل مرة يتم حذف درجات أحد الأسئلة من الدرجة الكلية للاختبار، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع الأسئلة ثابتة، حيث وُجد أن معامل الثبات الكلي للاختبار بمعادلة كودر-ريتشاردسون٢٠ عند حذف كل سؤال أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للاختبار في حالة وجود جميع الأسئلة.

(ب) طريقة الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار.

أما الثبات الكلي للاختبار فقد تم حسابة بطريقتين هما: طريقة كودر ريتشاردسون ٢٠ وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان /براون، والجدول رقم (٢) يوضح معاملات ثبات الاختبار.

**ثالثًا: صدق أداة الدراسة**

١) يقصد بصدق الأداة هو " أن تقيس الأداة الوظيفة التي أعدت لقياسها " ( عبد الرحمن، ١٩٨٣م، ص ١٩٧ ) وتم حساب صدق أسئلة الاختبار عن طريق تحكيمها من قبل المحكمين المختصين.

٢) حساب الصدق الذاتي: وذلك عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات الناتج من طريقة كودر ريتشاردسون ٢٠، والجدول التالي يوضح ثبات وصدق الأسئلة والثبات والصدق الكلي لاختبار التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات بالصف الثاني متوسط:

**جدول (٢)**

**معاملات ثبات وصدق أسئلة اختبار التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات للصف الثاني متوسط في وحدة الدوال الخطية (ن =١٢٠)**

| رقم السؤال | معامل كودر- ريتشاردسون ٢٠ | معامل الارتباط بالدرجة الكلية (١) | معامل الارتباط بالدرجة الكلية عند حذف درجة السؤال |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٧٧٣ | ٠,٥١** | ٠,٤٠** |
| ٢ | ٠,٧٧٦ | ٠,٤٧** | ٠,٣٧** |
| ٣ | ٠,٧٧٣ | ٠,٥٠** | ٠,٤٠** |
| ٥ | ٠,٧٨ | ٠,٤١** | ٠,٣١** |
| ٦ | ٠,٧٧٦ | ٠,٤٦** | ٠,٣٦** |
| ٧ | ٠,٧٨ | ٠,٤٢** | ٠,٣١** |
| ٨ | ٠,٧٨٣ | ٠,٣٧** | ٠,٢٧** |
| ٩ | ٠,٧٧٣ | ٠,٥٠** | ٠,٤١** |
| ١٠ | ٠,٧٧ | ٠,٥٥** | ٠,٤٥** |

| رقم السؤال | معامل كودر- ريتشاردسون ٢٠ | معامل الارتباط بالدرجة الكلية (١) | معامل الارتباط بالدرجة الكلية عند حذف درجة السؤال |
|---|---|---|---|
| ١١ | ٠,٧٧٢ | **٠,٥٢ | **٠,٤٣ |
| ١٢ | ٠,٧٧٥ | **٠,٤٨ | **٠,٣٨ |
| ١٣ | ٠,٧٧١ | **٠,٥٣ | **٠,٤٤ |
| ١٤ | ٠,٧٨٥ | **٠,٣٤ | *٠,٢٣ |
| ١٥ | ٠,٧٧٤ | **٠,٤٩ | **٠,٣٩ |
| ١٦ | ٠,٧٧ | **٠,٥٥ | **٠,٤٦ |
| ١٧ | ٠,٧٧٨ | **٠,٤٤ | **٠,٣٤ |
| ١٩ | ٠,٧٧٢ | **٠,٥٢ | **٠,٤٣ |
| ٢٠ | ٠,٧٨٦ | **٠,٢٨ | *٠,١٩ |
| الاختبار ككل | ٠,٧٨٦ | الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان /براون = ٠,٨٣٢ معامل | |
| الصدق الذاتي = ٠,٨٨٧ معامل | | | |

(١) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار في حالة وجود درجة السؤال ضمن الدرجة الكلية للاختبار

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أن معامل كودر- ريتشاردسون ٢٠ للاختبار في حالة حذف كل سؤال من أسئلته أقل من أو يساوي معامل كودر- ريتشاردسون ٢٠ العام في حالة وجود جميع الأسئلة، أي أن تدخل السؤال لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للاختبار، وأن استبعاده يؤدي إلى خفض هذا المعامل، مما يدل على اسهام جميع الأسئلة في الثبات الكلي للاختبار.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار (في حالة وجود درجة السؤال في الدرجة الكلية للاختبار) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع أسئلة الاختبار .

- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار (في حالة حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للاختبار) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) أو مستوى (٠,٠٥) مما يدل على صدق جميع أسئلة الاختبار .
- أن معامل الثبات الكلي للاختبار بالطريقتين طريقة كودر ريتشاردسون ٢٠ (٠,٧٨٦) وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان /براون (٠,٨٣٢) مرتفع مما يدل على الثبات الكلي للاختبار.
- أن معامل الصدق الذاتي للاختبار (٠,٨٨٧) مرتفع مما يدل على الصدق الكلي للاختبار.

ومن هنا تتكون الصورة النهائية للاختبار من (١٨) سؤالا، وبهذا تأكد للباحثة من الإجراءات السابقة ثبات وصدق اختبار التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات بالصف الثاني متوسط.

**الإجراءات:**

- الاطلاع والاستفادة من الدراسات التي تناولت التعلم المدمج والتعلم الالكتروني التي تناولت تعليم وتعلم الرياضيات.
- التعرف على مميزات وامكانات موقع الماثليتيكس والتحقق من مدى مناسبتها لطالبات الصف الثاني متوسط ومدى ارتباطها بالمحتوى الدراسي.
- إعداد الاختبار التحصيلي وقياس صدقه وثباته.
- عقد ورشة عمل مع معلمات الرياضيات في المدارس الثلاث وتعريفهن بالموقع وأهميته وتم توجيههن لتدريب طالباتهن على الموقع وتعريفهن عليه وتقديم الأرقام السرية الخاصة بالطالبات وحثهن على المشاركة وتفعيل الموقع، مع توجيه المعلمات إلى استخدام الأرقام الخاصة بهن لمتابعة تقدم طالباتهن في

التطبيقات والمسابقات التي اشتركن فيها في الموقع.كما تم تقديم ملف يحوي دليل للمعلم ودليل للطالب يوضح خطوات تفعيل الموقع، كما كانت المشرفة المتابعة للمدارس الثلاث هي المشرفة المسؤولة عن متابعة تفعيل الماثلتيكس في المملكة العربية السعودية، وهذا مماسهل للباحثة متابعة مدى تفعيل معلمة الصف للموقع وتقديم التغذية الراجعة والمتابعة المستمرة لطالباتهن من خلال الاطلاع على التقارير التي توضح مدى تنفيذ الطالبات للواجبات ومستوى تقدمهن فيه، كما توضح التقارير مستوى تقدم الطالبات في المسابقات الدولية وقد تم الاتفاق على تطبيق التجربة على وحدة في الجبر من مقرر رياضيات الصف الثاني متوسط وهي الدوال الخطية. والتي تقدم خلال أربعة أسابيع دراسية.

- قامت المعلمات بحصر الطالبات اللاتي ابدين استعدادهن لتفعيل الماثلتيكس من كل فصل من الفصول الست
- طلبت الباحثة من المعلمات تطبيق الاختبار القبلي على الطالبات، ومنه تم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) وذلك من خلال استخدام:

• اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للماثلتيكس في المستويات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات في التطبيق القبلي.

جدول (٣)

نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للماثلاتيكس في المستويات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات في التطبيق القبلي

| المتغيرات | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) |
|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة | التجريبية للماثلتيكس | ٨٨ | ١،٤٥ | ١،١١ | ٠،١٢ |
| | الضابطة | ١٩٥ | ١،٤٧ | ١،١٠ | غير دالة |
| التطبيق | التجريبية للماثلتيكس | ٨٨ | ١،٨١ | ١،٥٦ | ٠،١٣ |
| | الضابطة | ١٩٥ | ١،٨٣ | ١،٤١ | غير دالة |
| الاستدلال | التجريبية للماثلتيكس | ٨٨ | ١،٢٥ | ١،٠٧ | ٠،٧٥ |
| | الضابطة | ١٩٥ | ١،٣٦ | ١،١٦ | غير دالة |
| الاختبار ككل | التجريبية للماثلتيكس | ٨٨ | ٤،٥١ | ٢،٧٨ | ٠،٤٤ |
| | الضابطة | ١٩٥ | ٤،٦٦ | ٢،٦٣ | غير دالة |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للماثلتيكس في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات (المستويات والدرجة الكلية) لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض، مما يشير إلى أن المجموعتين متكافئتان أو متجانستان في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات.

وفي ضوء تلك النتائج تم تطبيق الدراسة على طالبات المجموعة التجريبية وفق الخطوات التالية:-

- فتح حساب في الموقع باسم المدرسة المشارك بها كل معلمة فيها.
- كل معلمة مشاركة فتحت فصل افتراضي في الموقع مرتبط باسم مدرستها وسجلت أسماء جميع طالباتها.

- كل معلمة وجهت طالباتها للدخول للموقع من خلال أرقام الدخول المعطاة لهن و تفعيل الموقع
- قامت كل معلمة بتقديم وحدة الدوال الخطية من مقرر رياضيات الصف الثاني متوسط بالطريقة المعتادة المباشرة مع طالباتهن في الصف المدرسي.
- بعد انتهاء الدرس وجهت كل معلمة طالباتها لحل الوجب المنزلي المحدد لهن في أيقونه منهاج ماثلتيكس وهو نفس الواجب المعطى لطالبات المجموعة الضابطة حيث تم تحديد مجموعة من تمارين الكتاب المدرسي المتدرجة (متدني، متوسط، مرتفع) ووضعه كواجب منزلي في الموقع.
- تم تقييد تفعيل الموقع للطالبات لتحقيق أقصى فائدة مرجوه من خلال ربط دخول الطالبات للمسابقات في أنشطة ماثلاتيكس الحيه التفاعلية بحلهن للواجب المعطى لهن أولا، بحيث كل طالبة تحل الواجب المعطى لها يحق لها الدخول للمسابقات .
- يقدم الموقع تقارير مباشرة عن مستوى اداء الطالبات في الواجبات للمعلمات، محددا فيه نقاط القوة، ونقاط الضعف في المهارات الرياضية التي يتطلبها كل تمرين، سواء كان في حلهن للواجبات أو المسابقات، وعليه قسمت المعلمات طالباتهن إلى مستويات (٣) حيث أن الطالبات المتمكنات تمكنهن من الدخول في المستويات المتقدمه للمسابقات الدولية في ايقونة انشطة الماثليتكس الحية التي بها (١٠) مستويات. أما الطالبات اللاتي ظهر لديهن قصور في المهارات الأدنى من المهارات المطلوبة فتفتح لهن المستويات الأدنى من مستويات أنشطة المسابقات الحية، كما تقدم لهن واجبات وتدريبات أكثر لتمكنهن من المهارات، ويمكن للمعلمة أن تختار تدريبات وواجبات لتمكين الطالبات من

المهارات التي ظهر أن لديهن ضعف بها من مقررات المنهج السعودي للصفوف الأدنى أو من أي منهج عالمي. فمثلا أظهر التطبيق أن هناك قصور في ادراك الطالبات للعلاقة بين الجمع والضرب (مثال ٣×٣) يقوم الطالبات بجمعها لا ضربها وهذا مما جعل المعلمات يقدمن واجبات لطالباتهن المخفقات في المهارة من كتاب الصف الخامس الابتدائي أو من الصف الثالث الابتدائي الذي عرض هذا المفهوم، وكلما ارتقين الطالبات في حل واجباتهن واتقن المهارات المطلوبة تقوم المعلمة بفتح مستويات أعلى في أنشطة ماثلتيكس الحية لهن .

- في كل حل صحيح للواجبات يحسب للطالبة (١٠) نقاط ، كما يحسب لها (١) نقطة لكل حل صحيح في الأنشطة التفاعلية، مما يمكنها من الحصول على الحوافز المعلنة مثل الحصول على شهادة التكريم والسبيكة الذهبية وتحديد مستوى تقدمها عالميا.
- بعد انتهاء الوحدة قدمت المعلمة الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعة.
- تابعت الباحثة من خلال المشرفة المركزية بشكل مستمر التقارير الدورية التي أظهرها الموقع عن مستوى تمكن الطالبات ومستوى تطور مهارتهن الرياضية، كما تابعت تقدمهن في المنافسات الدولية.

**كما تم التدريس بالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة وفق الخطوات التالية:**

- قدمت كل معلمة لطالباتها الاختبار التحصيلي القبلي.
- قامت كل معلمة بتدريس وحدة الدوال الخطية من مقرر رياضيات الصف الثاني متوسط بالطريقة المعتادة المباشرة مع طالباتهن.

- قدمت كل معلمة واجب منزلي بعد كل درس يحوي مجموعة من تمارين الدرس الموجودة في الكتاب المدرسي ، بحيث تختار المعلمة التمارين المتنوعة والمتدرجة وفق المستويات المعروضة لها في الكتاب ( متدني، متوسط، مرتفع)
- قامت كل معلمة بتصحيح الواجب لطالبات المجموعة الضابطة ( الطالبات غير المفعلات للماثلتيكس) في اليوم التالي بالطريقة المعتادة، وهي خروج طالبة لحل التمرين يتابع زميلاتها خطوات الحل ، وتقوم المعلمة بتصحيح الإجابات وفق وقت الحصة المتاح لها.وهكذا إلى أن تنتهي الوحدة
- وفي الختام طبقت المعلمات الاختبار التحصيلي البعدي لطالبات المجموعة الضابطة.

**نتائج الدراسة:**

نتيجة الفرض الأول: والذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للماثلتيكس في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات (المستويات والدرجة الكلية) لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض". تم استخدام:

**جدول (٤)**

**مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للماثلاتيكس في المستويات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات في التطبيق البعدي**

| المتغيرات | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مربع إيتا $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة | التجريبية للماثلتيكس | ٨٨ | ٣،٠٢ | ١،٢٨ | ٤،٤٢** | ٠،٠٦٥٠ |
| | الضابطة | ١٩٥ | ٢،٢٩ | ١،٢٩ | | |
| التطبيق | التجريبية للماثلتيكس | ٨٨ | ٣،٦٦ | ١،٨٤ | ٤،٥٥** | ٠،٠٦٨٦ |

| المتغيرات | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مربع إيتا $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الضابطة | ١٩٥ | ٢,٦٣ | ١,٥٥ | | |
| الاستدلال | التجريبية للماثلتيكس | ٨٨ | ٢,٥٩ | ١,١٩ | **٧,٠٣ | ٠,١٤٩٦ |
| | الضابطة | ١٩٥ | ١,٥٦ | ١,١١ | | |
| الاختبار ككل | التجريبية للماثلتيكس | ٨٨ | ٩,٢٧ | ٣,١١ | **٧,٢٢ | ٠,١٥٦٥ |
| | الضابطة | ١٩٥ | ٦,٤٩ | ٢,٩٦ | | |

** دال عند مستوى ٠,٠١

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

١) وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للماثلتيكس في التطبيق البعدي في مستوى المعرفة للاختبار التحصيلي في الرياضيات لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية للماثلاتيكس. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,٠٦٥٠) إلى أنه يمكن تفسير ٦,٥٠% من التباين في درجات مستوى المعرفة للاختبار التحصيلي في الرياضيات، وهذا يدل على وجود حجم تأثير متوسط لاستخدام الماثلتيكس في تنمية مستوى المعرفة للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني متوسط بالمجموعة التجريبية للماثلاتيكس بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

٢) وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للماثلتيكس في التطبيق البعدي في مستوى التطبيق للاختبار التحصيلي في الرياضيات لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية للماثلتيكس. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,٠٦٨٦) إلى وجود حجم تأثير متوسط لاستخدام الماثلتيكس في تنمية مستوى التطبيق للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني متوسط بالمجموعة التجريبية للماثلاتيكس بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

٣) وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للماثلتيكس في التطبيق البعدي في مستوى الاستدلال للاختبار التحصيلي في الرياضيات لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية للماثلتيكس. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,١٤٩٦) إلى أنه يمكن تفسير ١٤,٩٦% من التباين في درجات مستوى الاستدلال للاختبار التحصيلي في الرياضيات، وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير لاستخدام الماثلاتيكس في تنمية مستوى الاستدلال للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني متوسط بالمجموعة التجريبية للماثلتيكس بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

٤) وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للماثلتيكس في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في الرياضيات لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية للماثلتيكس. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,١٥٦٥) إلى أنه يمكن تفسير ١٥,٦٥% من التباين في الدرجات الكلية للاختبار التحصيلي في الرياضيات، وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير لاستخدام الماثلتيكس في تنمية الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني متوسط بالمجموعة التجريبية للماثلتيكس بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

ومما سبق يتضح تحقق الفرض الأول بوجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للماثلتيكس في التطبيق البعدي في جميع المستويات والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في الرياضيات لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية للماثلتيكس في جميع الحالات.

**نتائج الفرض الثاني:** والذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للماثلتيكس في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي في الرياضيات (المستويات والدرجة الكلية) لدى طالبات الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض". تم استخدام:

**جدول (٥)**

**مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين لدراسة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية للماثلتيكس في التطبيقين القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي في الرياضيات (ن = ٨٨)**

| المتغيرات | التطبيق | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مربع إيتا $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|
| المعرفة | قبلي | ١,٤٥ | ١,١١ | **٩,٥٢ | ٠,٥١٠٤ |
| | بعدي | ٣,٠٢ | ١,٢٨ | | |
| التطبيق | قبلي | ١,٨١ | ١,٥٦ | **٨,٢٠ | ٠,٤٣٥٦ |
| | بعدي | ٣,٦٦ | ١,٨٤ | | |
| الاستدلال | قبلي | ١,٢٥ | ١,٠٧ | **٩,٣٤ | ٠,٥٠٠٧ |
| | بعدي | ٢,٥٩ | ١,١٩ | | |
| الاختبار ككل | قبلي | ٤,٥١ | ٢,٧٨ | **١٣,٩٥ | ٠,٦٩١٠ |
| | بعدي | ٩,٢٧ | ٣,١١ | | |

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١) وجود فرق دال إحصائيًا (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للماثلتيكس في التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى المعرفة للاختبار التحصيلي في الرياضيات لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,٥١٠٤) إلى أنه يمكن تفسير ٥١,٠٤% من التباين في درجات مستوى المعرفة للاختبار التحصيلي في الرياضيات، وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير جدًا

لاستخدام الماثلتيكس في تنمية مستوى المعرفة للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في التطبيق البعدي بالمقارنة بالتطبيق القبلي لدى طالبات الصف الثاني متوسط بالمجموعة التجريبية للماثلتيكس.

٢) وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للماثلتيكس في التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى التطبيق للاختبار التحصيلي في الرياضيات لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,٤٣٥٦) إلى أنه يمكن تفسير ٤٣,٥٦% من التباين في درجات مستوى التطبيق للاختبار التحصيلي في الرياضيات، وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير جداً لاستخدام الماثلتيكس في تنمية مستوى التطبيق للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في التطبيق البعدي بالمقارنة بالتطبيق القبلي لدى طالبات الصف الثاني متوسط بالمجموعة التجريبية للماثلتيكس.

٣) وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للماثلتيكس في التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى الاستدلال للاختبار التحصيلي في الرياضيات لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,٥٠٠٧) إلى أنه يمكن تفسير ٥٠,٠٧% من التباين في درجات مستوى الاستدلال للاختبار التحصيلي في الرياضيات، وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير جداً لاستخدام الماثلتيكس في تنمية مستوى الاستدلال للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في التطبيق البعدي بالمقارنة بالتطبيق القبلي لدى طالبات الصف الثاني متوسط بالمجموعة التجريبية للماثلتيكس.

٤) وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوي ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للماثلتيكس في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

في الرياضيات لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي. وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠,٦٩١٠) إلى أنه يمكن تفسير ٦٩,١٠ % من التباين في درجات الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في الرياضيات، وهذا يدل على وجود حجم تأثير كبير جداً لاستخدام الماثلتيكس في تنمية الدرجة الكلية للتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في التطبيق البعدي بالمقارنة بالتطبيق القبلي لدى طالبات الصف الثاني متوسط بالمجموعة التجريبية للماثلتيكس.

ومن إجمالي نتائج الدراسة يتضح تحقق الفرض الثاني حيث أشارت نتائجه إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للماثلتيكس في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع المستويات والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في الرياضيات لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات.

**مناقشة وتفسير نتائج الدراسة**

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية للماثلتيكس في التطبيق البعدي في جميع المستويات والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في الرياضيات لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية للماثلتيكس في جميع الحالات، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للماثلتيكس في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع المستويات والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في الرياضيات لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة بوجه عام مع دراسة كل من النذير والخشان (٢٠٠٩)؛ ياشو (Yushaw,٢٠٠٦). إلاَّ أن هذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة كل من زين الدين ( ٢٠٠٧م)؛ السعيد(١٤٣٠).

ويمكن تفسير ذلك بأن الباحثة ترى أن استخدام موقع ماثلتيكس كتعليم الكتروني وفر التغذية الراجعة في كل الخطوات وهو متطلب رئيس في مادة الرياضيات ، وكان للمعلم دوراً حقيقياً في المتابعة والتحفيزي مما زاد من الدافعية وفي رفع قدرة الطالبات ، وجعل لديهن جلد في متابعة تقدمهن لساعات طويلة مما أدى الى تفوق المجموعة التجريبية وزيادة عمق الفهم الرياضي لديهن ؛ وذلك لتعامله مع حاجات الطالبات ومراعاة قدراتهن ، والأهم من ذلك أن طريقة تنظيم الأنشطة قد راعت وبعناية منظمة جانب التحفيز من خلال لوحة الشرف اليومية، كل هذه العوامل التي بني عليها موقع ماثلاتيكس كانت من أهم مسببات تفوق المجموعة التجريبية المُفَعِلة للماثلتيكس في التطبيق البعدي بالمقارنة بالمجموعة الضابطة غير المُفَعِلة للماثلتيكس، وكذلك تفوق المجموعة التجريبية المُفَعِلة للماثلتيكس في التطبيق البعدي بالمقارنة بدرجاتها في التطبيق القبلي.

كما ترى الباحثة أنه بالرغم من وجود تأثير دال احصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بنسبة متوسطة في مستويي المعرفة والتطبيق من الاختبار التحصيلي وتتوافق هذه النتيجة مع ماتوصلت معه دراسة زين الدين ( ٢٠٠٧م) والسعيد(١٤٣٠) في ضعف تأثير الفروقات بين المجموعة التجريبية والضابطة في مجال التذكر والتطبيق، بينما وجد تأثير كبير بين المجموعتين في مستوى الاستدلال لصالح المجموعة التجريبية، هو أن طبيعة المعرفة والتطبيق المباشر تتطلب من الطالب الاستفادة من خبراته المباشرة المعطاة له وتطبيقها و استرجاعها، فقد يكون ما قدمه الموقع للطلاب لم يزد عن حاجاتهم ومهاراتهم الأساسية في هذين الجانبين ؛ لذا ظهر الأثر متوسط، بينما ظهرالأثر في مستوى الاستدلال كبير جدا لصالح المجموعة التجريبية نظرا لما يتطلبه الاستدلال من مهارات عقلية عليا مثل القدرة على التحليل

والتبرير وعرض الأمثلة والنماذج والوصول للتعميمات أو التوقف عند الحالات الخاصة، وهذا يتطلب انغماس الطالب في تدريبات متنوعة ومكثفة ومحفزه وهذا ماقدمه الموقع لطلابه لذا ظهر الارتفاع الكبير في التأثير لصالح المجموعة التجريبية

* * *

## التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- أهمية استعمال موقع ماثلتيكس في تعليم وتعلم الرياضيات وتفعيل دور أولياء الأمور لتكامل كافة عناصر العملية التعليمية
- الاستفادة من المواقع الالكترونية المتخصصة والمعدة بصورة جيدة حيث أنها تراعي احتياجات الطلاب المعرفية والنفسية وتعد مورداً ناجحاً يمكن الاستعانة به في تدريس المقررات الدراسية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول أثر استخدام المواقع الإلكترونية في تعليم وتعلم الطلاب لمختلف المراحل الدراسية ولضعاف التحصيل تحديداً ، و قياس أثرها في تنمية الاستيعاب الرياضي لديهم.

* * *

## المراجع


١. الحربي، خليل، والمحرج، حمد (١٤٣٠هـ). مؤشرات الاختبارات التحصيلية والقدرات في التعليم الثانوي. ورقة علمية مقدمة للملتقى الأول للتعليم الثانوي:استشراف مستقبل التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية.

٢. الخالدي، مها راشد (١٤٣٣هـ). واقع الممارسات التدريسية لتنمية مهارات الحس العددي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الملك سعود ، كلية التربية، الرياض.

٣. زين الدين، محمد محمود ( ٢٠٠٧ م). كفايات التعليم الإلكتروني. جدة: خوارزم للنشر والتوزيع.

٤. سالم، أحمد (٢٠٠٤م). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشد.

٥. السعيد، ممدوح سعد (١٤٣٠). فاعلية استخدام برنامج دروب الرياضيات للتعليم الإلكتروني في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة الرياض. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الإمام، كلية العلوم الاجتماعية.

٦. سلامة، حسن على (٢٠٠٦). التعليم الخليط التطور الطبيعي للتعليم الإلكتروني. المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، العدد(٢٢)، يناير، ص ٥٤.

٧. السهلي، محمد بن عوض (١٤٢٩). أثر استخدام التعليم الإلكتروني في حل المسائل الرياضية اللفظية على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط. رسالة ماجستير (غير منشورة) .كلية التربية. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٨. الشدوخي، عبداللطيف بن عبدالكريم؛ شاهين، نجوى عبدالرحيم(٢٠٠٧ ).التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية نماذج لبعض البرامج والمشروعات التربوية التطويرية .المؤتمر العلمي الحادي عشر –التربية العلمية إلى اين– مصر, ص ٤٣٧–٤٤٩

٩. شوملي، قسطندي (٢٠٠٧). الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعلم الإلكتروني متعدد الوسائط. المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب فى الجامعات الاعضاء في اتحاد الجامعات العربية– ندوة ضمان الجودة في التعليم والاعتماد الاكاديمي، جامعة الجنان.

١٠. عفانه، عزواسماعيل والسر،خالد خميس وأحمد، منير إسماعيل والخزندار،نائلة نجيب( ٢٠١٢) استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام.عمان: دار الثقافة.

١١. الغامدي، يوسف عبدالله (١٤٢٩). أثر استخدام التعليم الإلكتروني في حل المسائل الرياضية اللفظية على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني متوسط. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٢. غلوم، منصور (١٩–٢٠صفر، ١٤٢٣). التعليم الإلكتروني في مدارس وزارة التربية بدولة الكويت، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني بمدارس الملك فيصل بالرياض.

١٣. اللقاني،أحمد حسين والجمل ،علي أحمد (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. ط٣، عمان: عالم الكتب.

١٤. المنطقة الشرقية. في الفترة من ٢٢–١٤٣٠/١/٢٤هـ

١٥. موقع (http://www.tatweer.edu.sa/node/٢٩٢٣).

١٦. موقع ماثلاتيكس http://www.mathletics.sa.com تاريخ الاسترداد ١٢/١/ ٢٠١٤.

١٧. النذير، محمد؛ خشان، خالد (٢٠٠٩). أثر استعمال موقع ماث زون MathZone في تعليم مقرر مقدمة في الرياضيات Precalculus في تنمية القدرة على حل المشكلات والتحصيل في الرياضيات لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

١٨. Chang ،Chun Yen.(٢٠٠٢).Does Computer- assisted instruction and problem solving improved science outcomes? Apioneer Study.The Journal of Education Research,٩٥(٣),١٤٣–١٥٠.

١٩. Graff ،M. (٢٠٠٣). Individual Differences in Sense of Classroom Community in a blended Learning environment. Journal of educational media ،Vol(٢٨) ،No(٢–٣) ،PP.٢٠٣–٢١٠.

١٥. Gray ،C. (٢٠٠٦). Blended Learning: why every Thing old is New again – but better. Available at: https://www.td.org/Publications/Newsletters/Links/٢٠٠٦/٠٢/Blended-Learning-Why-Everything-Old-Is-New-Again-but-Better (Accessed on: ٣/١/٢٠١٤).

٢١. Ferrini-Mundy ،J. (٢٠٠٠). Principles and Standards for School Mathematics: A Guide for Mathematicians. NOTICES OF THE AMS ،٤٧ (٨) ،٨٦٨–٨٧٦.

٢٢. Yushaw ،B. (٢٠٠٦). The Effect of Blended E-learning on Mathematic and Computer Attitudes in pre- calculus algebra. The Montana Mathematic Enthusiant ،Vol(٣) ،No(٢),pp.١٧٦- ١٨٣، avialable at http://www.math.umt .edu/ TMME/ vol٣no٢_saudiArabia pp١٧٦_ ١٨٣.

* * *

- Salaamah, H. (2006). Mixed-mode instruction:The normal development of e-learning. *Educational Journal,* (22), 54.
- Shoomali, Q. (2007). Modern trends in higher education: E-learning multimedia. *Sixth Conference of the deans of the faculties of Arts in member universities of the Union of Arab Universities- quality education and academic accreditation Seminar,* Al-Jinan University.
- Zayn Al-Deen, M. (2007). *Efficiencies of e-learning*. Jeddah: Daar Khawaarizm.


* * *

## List of References:


- Afaanah, A., & Al-Sirr, Kh., &AHmad, M., & Al-Khazanadaar, N. (2012).*Mathematics teaching strategies in general education stages.* Amman: Daar Al-Thaqaafah.
- Al-Ghaamdi, Y. (1429). *The effect of the use of e-learning in solving verbal mathematical problems on academic achievement ofsecond gradeintermediate students*(Unpublished masters'thesis). Umm Al Qura University, Makkah.
- Al-Harbi, Kh., & Al-MuHrij, H. (1430). Indicators of achievement tests and abilitiesin secondary education. *(A paper submitted to the first Forum for secondary education "Exploring the future of secondary education in the Kingdom of Saudi Arabia").*
- Al-Khaaldi, M. (1433). *The reality of teaching practices for the development of the sense of numerical skills among sixth gradeelementarystudents*(Unpublished masters'thesis). King Saud University, College of Education, Riyadh.
- Al-Laqqaani, A., & Al-Jamal, A. (2003). *Glossary of educational terms in the curricula and teaching methods* (3rd ed.) Amman: Aalam Al-Kutub.
- Al-Nadheer, M., &Khashaan, Kh. (2009). Effect of using MathZone website in teaching Introduction to Mathematics Precalculus course in the development of the ability of King Saud Universitypreparatory year students to solve problems and on their achievement in mathematics of at. *Journal of Humanities and Social Sciences*, *Al-Imam Muhammad bin SaudIslamic University.*
- Al-Sa`eed, M. (1430). *The effectiveness of the use of Duroob of Mathematics e-learning program in academic achievement for the sixth gradeelementarystudents in Riyadh*(Unpublished masters' thesis). Imam University, Faculty of Social Sciences.
- Al-Shudookhi, A., &Shaaheen, N. (2007). Education and learning in Saudi Arabia:Models for some of the educational programs and developmental projects. *11th scientific conference: The future of scientific education, Egypt*, 437-449.
- Al-Suhali, M. (1429). *The effect of the use of e-learning in solving verbal mathematical problems on academic achievement of second year intermediate students*(Unpublished masters'thesis). Umm Al Qura University, Makkah.
- Ghaloom, M. (1423). E-learning in schools of the Ministry of Education in Kuwait.*A workingpaper submitted to the symposium of e-learning at King Faisal schools,*Riyadh.
- http://www.mathletics.sa.comRetrievedon 01/12/2014.
- http://www.tatweer.edu.sa/node/2923
- Saalim, A. (2004). *Education technology and e-learning*. Riyadh: Al-RushdLibrary.

The Effect of UsingMathletics Websiteon The Development ofMathematical AchievementofIntermediate School Female Students in the city ofRiyadh

**Dr. Su`aad Musaa`ad Al-AHmadi –Assistant Professor**
Curricula and Teaching Methods
College of Social Sciences - Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

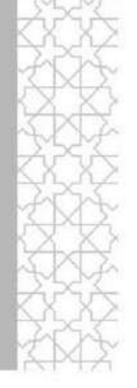
**Abstract:**

This study aimsto examine theeffect of using Mathletics websiteon thedevelopment of academic achievement in mathematicsofintermediate school female students in the city of Riyadh. The researcher uses quasi-experimental methodology for independent groups to examine the effect of the independent variable, which is the use of Mathletics websiteon the dependent variable, which ismathematical achievement.

The study sample consists of (283) second year intermediate female studentsfrom three intermediate schools. They are selected by purposive samplemethod (two classes per each school). Then, theyare divided into two groups: The first group consists of (88) female students representing theexperimental group who activate Mathletics website during their study ofthe linear functions unit in algebra. The second groupconsists of (195) female studentsrepresenting thecontrol groupwho donot activate Mathletics website during their study of the linear functions unit in algebra. The achievement testisadministered before and after the end of the study unit.

The statistical software package SPSS was then used to analyse the data. The results showthat there is a statistically significant difference at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test in the total score of the achievement test in mathematics in favor of the mean scores of the experimental group. Also, the eta squared value, which is equal to (0.1565),indicates that 15.65% of the variation in the total scores of the achievement test in mathematics can be explained. It means thatthere is a significant impact of using Mathletics websiteon the development of the total score of academic achievement in mathematics ofsecond year intermediatefemale studentsin the experimental group compared to the control group. In addition, the researcher has found that there is a statistically significant difference at the level of (0.01) between the mean scores of the experimental group in the pre- and post-testin the total score of achievement test in mathematicsin favor of the mean scores of the post-test. The eta squared value, which is equal to (0.6910), indicates that 69.10% of the variation in the total scores of the achievement test in mathematicscan be explained.This means that there is a significantimpact of using Mathletics website in the development of the total score of academic achievement in mathematics in the post-testcompared to that in the pre-testamongsecond year intermediate school female students in the experimental group.

In light of the above findings, the researcher concludes that femalestudents in the experimental group who activatethe website during the study of the unit perform better than female students who do not activate the website.Emphasizing its importance,the researcher recommends using Mathletics website for female students for studying the mathematics course.



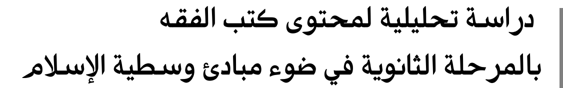
# دراسة تحليلية لمحتوى كتب الفقه
# بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ وسطية الإسلام


**د. عوض بن زريبان الجهني**

**قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية**

**جامعة طيبة بالمدينة المنورة**





# دراسة تحليلية لمحتوى كتب الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ وسطية الإسلام

د. عوض بن زريبان الجهني
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة طيبة بالمدينة المنورة

## ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرّف مدى توافر مبادئ وسطية الإسلام ، ومعالجة الظواهر الخارجة عنها بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية ، ولتحقيق أغراض الدراسة ، قام الباحث ببناء أداة للدراسة عبارة عن استبانة لتحقيق هذا الغرض، مكونة من محورين ، ويندرج تحت كل محور رئيس عدد من المؤشرات الفرعية بلغت (٧١) مؤشرًا ، وتناول المحور الأول: مبادئ الوسطية، والثاني : معالجة الظواهر الخارجة عنها، وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين وفي ضوء ما تم التوصل إليه من آراء وملحوظات من قبل المتخصصين ، أجريت عملية تحليل الكتب (قيد الدراسة)،ووفق ذلك فقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها : وجود ضعف وقصور من حيث درجة التوافر لمبادئ الوسطية بمحتوى الكتب، كما بينت النتائج خلو محتوى الكتب من أيّة معالجة للظواهر الخارجة عن الوسطية فيما يرتبط بظاهرة ( الغلو ،التنطع )، ووجود ضعف وقصور لمعالجة ظاهرة ( الإفراط ،التفريط، التطرف والإرهاب) بمحتوى تلك الكتب،وخلو بعضها من معالجة بعض الظواهر.

**الكلمات المفتاحية :** محتوى كتب الفقه – مبادئ وسطية الإسلام



**المقدمة:**

لقد منَّ الله عز وجل على الإنسان بنعم كثيرة لا تعد ولا تحصى، وإن من أجَلِّ وأعظم هذه النعم نعمة الإسلام، وقد ختم الله به جميع الديانات والشرائع السماوية، وكلَّف جميع أهل الملل والنحل بالعمل به، واتباع رسول الله ﷺ الذي أرسل به، وهو الدين الذي ارتضاه عز وجل لعباده، ولن يُقبل عند الله دينٌ سواه ولا يعادله أي نظام مهما كان، وذلك تحقيقًا لقوله تعالى: ﴿ وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ ﴾آل عمران: ٨٥

ولقد جاء الإسلام من الله تعالى هدايةً للناس ومنهجًا للحياة، وبعث الله خاتم الأنبياء والمرسلين محمد ﷺ لبيانه وتبليغه، فيرى به بأمر ربه جل وعلا ذلك الجيل السابق الذي تشرفت به الإنسانية كلها اعتقادًا وعلمًا وعملاً، ولم ينقض عهده ﷺ حتى تركَ الناسَ على المحجة البيضاء ليلها كنهارها **(اليحياوي، ٢٠٠٩، ص٥).**

فالإسلام دين إلهي جمع بين أهمِّ مقومات الحياة الإنسانية؛ العقيدة والشريعة، باعتبار العقيدة من أعمال القلوب، والشريعة من الأعمال الظاهرة الدالة على الانتماء الديني، فهو نظام حياة كامل يشهد التاريخ على صلاحه وعِظَمِ أثره في جمع الأمة التي أخذت به وعملت بمقتضاه وأدانت له في تحررها السياسي والاجتماعي والفكري **(الخوالدة، ٢٠١٠).**

ومن أهم خصائص ومميزات الدين الإسلامي أنه دين رباني عالمي يدعوا إلى التوسط دون إفراط أو تفريط، وهو بذلك جاء شاملاً لكل أمور الحياة، ومنهجًا للسلوك الإنساني، ومن ثم فإن الإسلام ثورة حضارية في مجال العقيدة والفكر، صالحٌ لكل زمان ومكان.

ويشار إلى أن الإسلام يؤكد على احترام عقل الإنسان ودعوته إلى الاعتماد عليه، والدعوة إلى تحمل الأمانة والمسؤولية وممارسة الحرية والإرادة وتقبل التكليف **(الساموك، ٢٠٠٥).**

ومن ثَمَّ فإن ضبط سلوك الإنسان العملي والفكري أمرًا مهم لتحقيق غاية الإسلام والدعوة إليه، تبعًا لما جاء في قوله تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ﴾ آل عمران: ١١٠.

ويشير الشعلان (٢٠٠٩،ص٥٥٢) إلى أن مدلول هذه الآية الكريمة جاء مبينًا يسر هذا الدين، والأمر بالعمل حسب الاستطاعة، كذلك كانت أمة محمد ﷺ خير الأمم حيث جعلهم المولى جلَّ وعلا أمة وسطًا أي خيارًا، قال تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا۟ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ﴾[البقرة: ١٤٣].

وفيما يتعلق بمفهوم الوسطية التي أشارت إليها الآية الكريمة السابقة؛ فقد ذكر الغزالي(٢٠٠٠،ص٩١) قول أحد المفكرين أن هذا الإسلام الذي بني على المزاج المعتدل والإنصاف العادل، والمسلمون اليوم بحاجة أكيدة لهذه الخاصية (الوسطية) والتي تمكنهم من تقديم فكرتهم ومشروعهم الإسلامي كنموذج حضاري بدليل البشرية كلها يكون شاهدًا عليها.

ومن يتأمل ذلك يجد أن الوسطية من أهمِّ القيم الإنسانية التي تشتمل على مبادئ الدين الإسلامي.

ولهذا تشير أخضر وزميلاتها (٢٠٠٦) أنه من يتأمل في مبادئ الإسلام يجدها تسعى إلى إرساء قيم الاعتدال والوسطية في كل مناحي الحياة وفي جوانب السلوك البشري؛ سواء في علاقة العبد بربِّه، أو علاقته بالناس وبالأشياء الأخرى؛ فلا إفراط ولا تفريط.

ويشاطر حماد (٢٠٠٧) أخضر وزميلاتها (٢٠٠٦) من حيث هذا الرأي، فقد ذكر أن الإسلام هو الذي أرسى قيم الاعتدال والتوسط، فهو النظام العالمي الأمثل والوسط للحياة الإنسانية؛ والذي لا يقبل الله ديناً غيره، وأن الوسطية هي منهج الإسلام في الحياة بمختلف ميادينها، وهي الموجهة للعقل في الأخلاق وحفظ للدين من التيارات الهدامة،

وتربِّي الجانب الروحي للفرد عندما توجهه إلى الاعتقاد الصحيح والمتوازن في قضايا الإيمان فلا يتطرف يمينًا أو يسارًا.

ويؤكد السعودي (٢٠٠٨، ص٢١٩) أنَّ من أبرز ما تميز به الإسلام عن سائر الملل والنحل وسطيته واعتداله؛ لا إفراط فيه ولا تفريط، فهذه الميزة ظاهرة وجليلة في جميع شؤون الدين الحنيف، عقيدة وعبادة ومعاملة وأخلاقاً، بل إنَّ الله سبحانه وتعالى الشارع لهذا الدين قد وصف الأمة الإسلامية بأمة وسط، وكفانا هذا الوصف من الله تبارك وتعالى لهذه الأمة.

والوسطية أحد الخصائص العامة للإسلام، وهي أحد المعالم الأساسية التي ميز الله بها الأمة عن غيرها؛ لذا يشير (أبو النصر، ٢٠١٢؛ الريس، وآخرون، ٢٠١٢) إلى أن الوسطية من أبرز خصائص الإسلام وقد جاءت من مدلول الآية الكريمة بقوله تعالى: (**وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ**)، ويعبر عنها أيضاً بـ"التوازن" ويعني بها التوسط أوالتعادل بين طرفين متقابلين أو متقاربين، بحيث لا يتفرد أحدهما بالتأثير على الآخر، ويطرد الطرف المقابل، وبحيث لا يأخذ أحد الطرفين أكثر من حقه المستحق، ويطغى على مقابلةِ أو يميل أويحيف عليه.

ويتضح من خلال الآراء السابقة التي عبَّر عنها علماء الشرع والمفكرون أن الإسلام له خصائص تميزه عن جميع الأديان والشرائع؛ فهو يعمل على السير والاعتدال والتوسط في جميع شؤون الحياة، ويبغض المغالاة المجاوزة للحد، بل واعتبرت الوسطية مقصدًا من مقاصد الشريعة الإسلامية لأنها دالة على الكمال.

ومن يتأمل الواقع المعاش يرى أنَّ هناك ظواهر برزت تتنافى مع المقاصد التي أقرتها الشريعة حول الاعتدال والتوسط، ومن هذه الظواهر التشدد والتنطع والانحلال والغلو والتعصب والأصولية بمعناها العالمي، وكذا غياب الوسطية والاعتدال في شخصية

المسلم، وفي السنوات الأخيرة برزت أيضًا ظاهرة الانحرافات الفكرية والسلوكية، وهي ما تسمى اليوم بظاهرة التطرف والإرهاب.(**عثمان، ٢٠٠٨، مباركي. ٢٠٠٩، عيسائي، ٢٠٠٩**).

وللوقوف ضد هذه الظواهر التي تتنافى مع مقاصد الشرع؛ فقد يعدُّ ذلك الأمر هو غاية وهدفًا تسعى المؤسسات التربوية والتعليمية إلى تحقيقه، وإن تحقيق هذه الغاية والهدف التي تسعى المؤسسات التربوية والتعليمية الوصول إليه يتمثل ذلك في منهج مدرسي لتحقيق هذه الأهداف والغايات التي تسعى إليها هذه المؤسسات، وتعد مناهج التربية الإسلامية هي المعنية بتدريس العلوم الإسلامية والشرعية للأجيال.

وتهدف التربية الإسلامية إلى بناء الشخصية الإنسانية السوية؛ وبذلك تنظر التربية الإسلامية إلى الإنسان باعتباره كلاً متكاملاً يتكون من جسم وروح، ومن ثم الاهتمام بالمحافظة على عقله وتنميته من خلال إكسابه المعارف والمهارات والخبرات، وهي بذلك تتميز بالشمول حيث تعطى تعريفاً كاملاً عن حقيقة الخالق والرازق، وتعطي تصورًا شاملاً عن الكون والحياة والإنسان، وهي تربية إيجابية فاعلة تربط الإنسان بربه، وبنفسه وبني جنسه، وتنمّي علاقته بالكون والحياة، وتتميز كذلك بثبات الحقائق التي تستند إليها في مجال العقيدة وكل من الأخلاق والعبادات ونظام العقوبات والمواريث (عيد، وخصاونة، ٢٠١١).

ولأهمية مناهج التربية الإسلامية في العملية التربوية والتعليمية ودورها في تحقيق هذه الأهداف نحو مبادئ وسطية الإسلام. فقد أكد الخوالدة (٢٠١٠) أن مناهج التربية الإسلامية تدعو إلى وسطية الإسلام، وترفض التطرف مهما كان مصدره أو غايته، وتدعو إلى نبذ العنف المتمثل في الأصولية بمعناها العالمي الحديث، أما الأصولية التي دعى

إليها الإسلام المتمثلة في الالتزام بالإسلام عقيدةً وشريعةً فهي التي تحترم الإنسان مهما كان فكره وعقيدته.

وتعد كتب الفقه للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية إحدى مواد التربية الإسلامية؛ وقد تكون هي الأقرب، والمعنية بتأصل قيم ومبادئ الوسطية وتوجيه المتعلمين توجيهًا سليمًا نحو فكرٍ سليمٍ قائمٍ على الاعتدال والتوسط والتوازن في كل صور الحياة ووفقًا لما أمر الله به.

وتعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية التي يمكن أن تتشكل فيها المفاهيم الإسلامية المرتبطة بمبادئ وسطية الإسلام.

ويشار إلى أن غاية التعليم وأهدافه العامة في المملكة العربية السعودية هي في فهم الإسلام فهمًا صحيحًا متكاملاً، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البنّاءة، وتطوير المجتمع اقتصاديًا واجتماعيًا، وتهيئة الفرد ليكون عضوًا نافعًا في بناء مجتمعه (moe.gov.sa).

وفيما يتعلق بأهمية المرحلة الثانوية، وخصائص النمو فيها، فقد يرى علماء النفس أن لهذه المرحلة العديد من الخصائص والمميزات. إذ يشير زهران (٢٠٠٣) أن هذه المرحلة تتميز بالاستقلال و الشعور بالنضج، وفيها يتكون لدى الفرد فكرة واضحة –إلى حدٍّ كبير– عن قدراته العقلية أقرب إلى الموضوعية والواقع، وفيها إمكانية تحقيق ذات الفرد والتنمية المتوازنة لكل جوانب شخصيته وتقبل الأراء.

ويتضح مما سبق و تمَّ عرضهُ –حول خصائص النمو لطلاب المرحلة الثانوية– مناسبةُ تلك المرحلة لدراسة مفاهيم الوسطية في الإسلام حيث يصل هؤلاء الطلاب إلى مستوى مناسب يتوافق مع نضجهم الطبيعي وواقعهم المعاصر وأن الاهتمام بتوافر

مبادئ وسطية الإسلام بمحتوى مقرراتهم المدرسية هو بلا شك ما تدعو إليه مناهج التربية الإسلامية وتسعى إلى تحقيقه، ولعل هذا السؤال الذي يطرح نفسه: هل تتمثل مبادئ وسطية الإسلام بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية ؟

وهل يراعى محتوى تلك الكتب معالجة الظواهر الخارجة عنها.

**وللإجابة عن هذا السؤال:**

فقد جاءت الدراسة الحالية بهدف الكشف عن واقع محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء مبادئ وسطية الإسلام، ومدى معالجة محتواها للظواهر الخارجة عنها.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تعاني المجتمعات الإسلامية في جميع أنحاء العالم بما في ذلك المملكة العربية السعودية؛ وفي مثل هذا اليوم من بروز ظواهر منافية لمقاصد الدين الإسلامي، ولما جاء به من مبادئ وقيم إنسانية؛ كظاهرة الغلو، والتشدد، والتطرف، والتعصب والانحرافات الفكرية والسلوكية... الخ، ولعل مكْمَن أسباب هذه الظواهر المنافية لمقاصد الشرع، هو غياب مفهوم الوسطية عند الآخرين، والمتمثل في عدم فهم الإسلام فهماً صحيحا، وكذا ما جاء به من سماحة ويسر، وتشير الأدلة أن من الناس هو من غالٍ فيه ومنهم من هو جافٍ عنه؛ وأن هذا الإشكال في فهم الإسلام سبَّب لديهم قصورًا في فهم مبادئ الوسطية.

فالإسلام هو ذلك الدين الوسط، والوسط بمعنى العدل؛ وهو ما أشار إليه صوفي (٢٠٠٩) حيث أكد أن الوسط بمعنى العدل، فالوسط من كل شيء أعدله، ويأتي بمعنى الفضل والخيرية، وديننا الإسلامي وعقيدتنا الإسلامية تجمع هذه المعاني كلها؛ فهي أفضل العقائد وأخيرها، وأعدلها، لا إفراط فيها ولا تفريط.

وبناء على ما سبق يمكن القول أن من أسباب هذه القصور وميول هذه الظواهر عن قيم ومبادئ وسطية الإسلام هو غيابها في المناهج المدرسية، وعدم الاهتمام الكافي بهذه المناهج حتى تعطى صورة واضحة تبين سماحة الإسلام ويسره، والحرص على نبذ كل ما يتنافى مع مقاصد الشريعة الإسلامية. وهو ما أكدته القرني (٢٠٠٩)، حيث ذكرت أن من أسباب هذه الظواهر عدم الاهتمام الكافي في المناهج المدرسية بإبراز محاسن الدين الإسلامي والأخلاق الإسلامية التي حث عليها الدين بصورة كافّة، وقد أدى ضعف المقررات الدينية وعدم تلبيتها لحاجات الطلاب في توعيتهم في أمور دينهم وتنور أفكارهم بما يوجههم من تحديات عصرية إلى نقص الوعي الديني بوجه عام، وأنه يمكن علاج هذه الظواهر وأسبابها، من خلال تعزيز ثقافة الوسطية والاعتدال في المقررات المدرسية بحيث لا تستقل تلك الثقافة بذاتها بمادة ذات بناء مستقل، بل يتمّ دمج هذه الثقافة في المناهج المدرسية المختلفة

ويشير بهجت (٢٠٠٩) أن نقص الثقافة الدينية في مناهج التعليم العام وعدم الاهتمام بتعليم قيم الرفق، والتسامح، وحب الآخرين، والأمن، والحب، والعدلة، والحرية، كلّ ذلك يعد من العوامل السلبية التي تؤدي إلى التطرف والتشدد والتعصب، والغلو، وقد يكون أسباب ذلك هو غياب مفهوم وسطية الإسلام في تلك المناهج وكتبها المدرسية.

ويؤكد كافي (٢٠٠٩) أن أسباب هذا التقصير الحاصل في تدريس المقررات المدرسية، وخاصة بالمرحلة الثانوية في بعض البلاد الإسلامية كان السبب المباشر في بروز هذه الظواهر السلبية المائلة عن وسطية الإسلام.

وتشير ورقة عمل قدمت لندوة تعزيز مبادئ الوسطية والاعتدال إلى أهمية اللقاءات التفاعلية في سبيل تعزيز مبادئ الوسطية والاعتدال، وتحقيق الأمن الفكري من خلال

الأئمة والخطباء، وقد بينت هذه الورقة بما مضمونها أن الناس لا تعرف الوسطية والاعتدال إلا عن طريق محاضن التربية والتعليم(amnfkvi.com).

واستنادًا على ذلك فإنه بات من الضرورة التأكيد على تأصيل قيم ومبادئ الوسطية في الإسلام لدى الأجيال، وتضمينها بمحتوى كتبهم المدرسية وإبرازها بالشكل الذي يعطى صورة واضحة تبين سماحة الإسلام ويسره في كل أمور الحياة، وأن تحقيق هذه الغاية التي نرغب الوصول إليها، فقد تتمثل في تغذية المقررات المدرسية بمبادئ وسطية الإسلام، ومن ثم التعرف على كل ما يواجه هذه المبادئ من ظواهر خارجة عنها، والتي تعد نقائض ومضادات لها،والمتمثلة بالظواهر التالية(الغلو، التنطع، الإفراط، التفريط، التطرف والأرهاب).

ومن هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية تحاول التوصل إلى أيّة مدّى يمكن التعرّف على هذه المبادئ للوسطية ومدى توافرها بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية، وإلى أيّ مدى يمكن أن يعالج محتوى تلك الكتب للظواهر الخارج عنها. وبتحديد أكثر فقد تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى توافر مبادئ وسطية الإسلام بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية من حيث سماحة الإسلام ويسره وما يرتبط بها من مؤشرات؟
- ما مدى معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام وما يرتبط بها من مؤشرات ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) تعزى لمتغير محتوى كتب الفقه بصفوف المرحلة الثانوية (علمي – شرعي) ؟

- ما الرؤى التطويرية لتضمين مبادئ وسطية الإسلام من حيث سماحة الإسلام ويسره، ومعالجة الظواهر الخارجة عنها بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية ؟

أهمية الدراسة

**تقسم الدراسة الحالية من حيث أهميتها إلى أهمية علمية، وأهمية عملية**

**أولاً: الأهمية العلمية:**

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في كونها تسعى إلى تعرّف مدى توافر مبادئ وسطية الإسلام بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية ومعرفة مدى معالجة محتواها للظواهر الخارجة عنها؛ ومنه فقد تناولت الدراسة الحالية موضوعًا مهمًّا، كونها تبرز مفهوم وسطية الإسلام الذي تميز عن الديانات والملل والنحل السابقة بقيم ومبادئ إنسانية.

وتكمن أهمية الدراسة في كونها أجريت على طلاب المرحلة الثانوية، إذ تعد هذه المرحلة من أهم مراحل التعليم العام؛ التي يمكن من خلالها إبراز مفهوم وسطية الإسلام ومبادئها بمحتوى مقرراتهم؛ حيث يشعر المتعلم في هذه المرحلة بالاستقلال، وتحقيق الذات؛ نظراً لنضجه الطبيعي الذي يجعله يتقبل الآراء، وفيها إمكانية تشكيل وتكامل المعارف والمفاهيم، والتوازن والقدرة على التفكير؛ الأمر الذي يستدعي الاهتمام والعناية التامة لمثل هذه المرحلة من التعليم، من خلال تعميق هذه المعارف والمفاهيم بمناهجهم المدرسية.

ويؤكد عاشور، وحوامده (٢٠٠٧) بأهمية المناهج المدرسية ودورها بتغيير وتعميق المفاهيم والأفكار والحقائق والمبادئ والاتجاهات والقيم، حيث يعتبر المنهج المدرسي هو الوسيلة لنقل وتشكيل المفاهيم والقناعات والاتجاهات لدى المتعلمين، وبهذا يعدُّ المنهاج أهم أدوات التربية الرئيسية.

ولأهمية الكتب المدرسية في المناهج وما يتضمنه محتواها من مفاهيم وأفكار وقيم ومبادئ واتجاهات، فقد يعد الكتاب المدرسي هو أكثر ما يعول عليه في عملية التعليم؛ باعتباره الدعامة الرئيسية للعملية التعليمية.

ولهذا الغرض فقد أشار الصبيحيين، وعبد الرحمن (٢٠١٢) أن تدريس المفاهيم والقيم والمبادئ ضمن محتوى كتاب مدرسي؛ كل هذا يسهم في إحداث تغيرات إيجابية في اتجاهات وقيم المتعلمين.

ونظرًا لقلة الدراسات السابقة وندرتها، و المتعلقة بتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية في ضوء مبادئ وسطية الإسلام وذلك في (حدود علم الباحث) فقد اكتسبت هذه الدراسة الحالية أهميتها.

**ثانيًا: الأهمية العملية:**

وعليه فقد تكتشف هذه الدراسة من خلال ما تظهره من نتائج مدى الحاجة إلى تضمين مبادئ وسطية الإسلام بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية والنظر إلى أية مدى يمكن أن يعالج محتوى كتب الفقه لتلك المرحلة الظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام ومقاصد الشريعة. الأمر الذي يدعو إلى التأكيد على أصحاب القرار بوزارة التربية والتعليم في وجوب إعادة النظر في محتوى كتب الفقه والتطلع إلى رؤى مستقبلية لتطوير منظومة المنهاج لتحقيق وضمان إبراز مبادئ الوسطية في المناهج والكتب المدرسية التي تقرر تدريسها لمراحل التعليم العام وخاصةً كتب الفقه في المرحلة الثانوية.

وقد تفيد الدراسة كلاً من مخطِّطي المناهج ومؤلفيها، وكذا المعلمين، والطلاب أنفسهم والباحثين.

**أهداف الدراسة:**

الدراسة الحالية تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مدى توافر مبادئ وسطية الإسلام من حيث سماحة الإسلام ويسره، بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية.
- التعرف على مدى معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام.
- الكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) تعزى لمتغير محتوى كتب الفقه بصفوف المرحلة الثانوية (علمي – شرعي).
- التطلع إلى رؤى تطويرية لتضمين محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية لمبادئ وسطية الإسلام، ومعالجة الظواهر الخارجة عنها.

**حدود الدراسة:**

اقتصرت الدراسة الحالية في حدودها الموضوعية على تحليل محتوى كتب الفقه الخمسة بالمرحلة الثانوية؛ بهدف التعرف على مدى توافر مبادئ الوسطية والمتمثلة بمبدأ السماحة واليسر من حيث سمتها الأساسية (السماحة واليسر) بمحتوى تلك الكتب، ومن ثمّ التعرف على الظواهر الخارجة عن الوسطية؛ وذلك من خلال أداة قياس أعدت لهذا الغرض عبارة عن استبانة اشتملت على قائمة من مبادئ الوسطية، وقائمة أخرى لمعالجة الظواهر الخارجة عنها، وسيتم تفريغ ما احتوت عليه القائمة باستمارة خاصة بتحليل المحتوى. وقد اشتملت أداة القياس على محورين رئيسيين، ويندرج تحت كل محور من المحاور مجموعة من المؤشرات الفرعية.

كما اقتصرت الدراسة الحالية في حدودها الموضوعية على تحليل المحتوى فقط دون التعرض إلى عناصر المنهاج الأخرى، وذلك باعتبار أن المحتوى وما يرتبط به من أهداف وأنشطة وأساليب هو ترجمان المنهاج.

أما الحدود الزمنية: فقد أجريت عملية تحليل الكتب (قيد الدراسة) خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

المحتوى: يعرف بأنه المادة العلمية المتضمنة في أحد الكتب المدرسية المقررة على الطلاب، في أيٍّ من المراحل الدراسية المختلفة، وقد يكون المحتوى مستهدفًا لتنمية جميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، وشاملاً لجميع المعلومات المعرفية والنوعية، والإجراءات والتعريفات، والمفاهيم في البنى النظرية (اللقاني، والجمل، ٢٠٠٣).

أما تحليل المحتوى فقد عرفه الخوالدة، وعيد (٢٠٠٧) بأنه أسلوب أو أداة للبحث العلمي، يمكن أن يستخدمها الباحثون في مجالات بحثية متنوعة، وعلى الأخص في علم الإعلام لوصف المحتوى الظاهر والمحتوى الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث الشكل والمضمون. ويمكن تجزئة مادة الاتصال المسموعة، و المقروءة وبيانها، وفق معايير محدودة، يختارها الباحث ووفق خطة موضوعية، وأهدافٍ مخطَّطٍ لها؛ وهي بذلك عملية منهجية علمية لها أهميتها في مجالات شتى ومنها تحليل محتوى الكتاب المدرسي. ويعرف العمر (٢٠٠٧ص ٧٧) تحليل المحتوى بأنه: عملية تستهدف تحديد وحصر المفاهيم والمبادئ والمهارات المطلوب تدريسها في مقرر دراسي، كما تستهدف تقرير ملاءمة المحتوى لمستوى نضج المتعلم وقدراته، إضافة إلى تقرير مناسبة تسلسل وترابط موضوعات وأنشطة المحتوى المراد تقديمه للطلاب.

ونظراً إلى ما تم التوصل إليه من تعاريف سابقه، يمكن القول بأن تحليل المحتوى يُعد أسلوبًا أو أداة للبحث العلمي يستخدمه الباحثون في مجالات متعددة؛ ومنها تحليل محتوى الكتاب المدرسي، وذلك للتعرف على ما يتضمنه محتواه وما يتوافر به من مفاهيم

وأفكار، وحقائق، ومبادئ، وقيم، واتجاهات، وكذا ما يتعلق بالمحتوى من أنشطة أخرى تهدف إلى تكامل منظومة المحتوى.

**ويعرف تحليل المحتوى إجرائيًّا بالدراسة الحالية:** "بأنه أسلوب علمي اتبعه الباحث بهدف التعرف على مبادئ وسطية الإسلام ومدى توافرها وتضمينها بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية بصفوفها العلمية والشرعية، ومعرفة مدى معالجة محتواها للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام، وذلك من خلال أداة قياس أعدت لتحقيق هذا الغرض".

المبادئ: وهي نمط أو صورة من التعميمات تأخذ هيئة قواعد خلقية أو مبادئ أو مثل عليا، يتوجب على الأفراد أو الجماعات أو المجتمعات اتباعها في تعاملهم مع بعضهم ومع غيرهم، ويكون مصدرها الدين والدستور والعادات والتقاليد والأعراف المهنية وغيرها من مكونات التراث الثقافي في مجتمع ما **(شحاتة، وآخرون، ٢٠٠٣).**

**وسطية الإسلام:**

**الوسطية في اللغة:** ورد في لسان العرب (الوسط) يطلق على الأعلى والخيار، ومنه قوله تعالى: ﴿ **وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَـٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا** ﴾ **(سورة البقرة: ١٤٣)** أي عدولاً وخيارًا ويُطلَقُ على منزلة بين منزلتين ونصف بين أيّ طرفين، ومنه المثل المضروب: خير الأمور وسطها؛ والوسط العدل، وأصلُ هذا: أحمد الأشياء وأوسطها، وفي التنزيل قوله تعالى: ﴿ **قَالَ أَوْسَطُهُمْ** ﴾ أي أعدلهم وخيرهم، ووسط الوادي: خير موضوع فيه، ومنه الوسط بين الجيد والرديء **(عثمان، ٢٠١٢).**

ويأتي الوسط لغة لعدة معانٍ، ومنها الصفة بمعنى خيار، وأفضل، وأجود، فأوسط الشيء: أفضله وخياره، والفردوس أفضل منازل الجنة، وهو أعلاها: ووسطها، ومرعى وسط: أي خيار، ومنه قالت العرب وسط المرعى خير من طرفيه، ووسطة القلادة هي

الجوهرة التي تكون في وسطها، وهي أجودها، وفي الاصطلاح: تعرَّف الوسطية بأنها الاعتدال في الاعتقاد والموقف والسلوك، **(صوفي، ٢٠٠٩)**.

والوسطية كذلك تعنى تجنب التطرف، والشذوذ في الاعتقاد، وعدم الاستسلام والخضوع والعبودية لغير الله، وعدم التشدد، وهي الصراط المستقيم في مفهومها الشرعي أو الخيار الذي أنعم الله به علينا بين طرفي المغضوب عليهم والضالين **(محمود، ٢٠٠٩)**. ويرى الرَّيس، وآخرون (٢٠١٢) أن الوسطية هي العدل والفضل والخيرية والتوازن، فالإسلام دين الوسط في كل الأمور عقيدة وشريعة، وأخلاقاً، وهو وسط بين غلو الديانات الأخرى وتفريطها، وأيضًا هو وسط يجمع بين مطالب الروح والجسد والفرد والمجتمع، فلا يغلب جانب على آخر، وأن أمة الإسلام أمة وسط شهد لها بذلك الخالق سبحانه وتعالى، فهم وسط لتوسطهم في الدين، وشريعة الله تعالى هي الوسط القائم على أداء ما شرع الله تعالى من غير تفريط ولا إفراط.

وتعرف وسطية الإسلام إجرائيًا بالدراسة الحالية أنها: جملة من المبادئ التي تعتبر من مقاصد الشرع، وقد تكون السمة البارزة لهذه المبادئ (مبدأ سماحة الإسلام ويسره) ولهذا المبدأ العديد من الصور تتناولها الدراسة بحثاً وتقصِّيًا للتعرف على مدى تضمينها بمحتوى كتب الفقه، ومعرفة مدى معالجة المحتوى (قيد الدراسة) للظواهر الخارجة عن وسيطة الإسلام.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

تعد المناهج التعليمية هي حجر الزاوية لنهضة التعليم والارتقاء به لمسايرة المستجدات والتطورات العصرية.

ولقد اهتمت المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بتطوير مناهجها التعليمية لتساير مستجدات العصر وتطوراته، وخاصة فيما يتعلق بمناهج التربية الإسلامية وكتبها

(المدرسـية)؛ وذلـك إيمانًا منهـا بأهميـة التربيـة الإسـلامية، إذ تعـد الركيـزة الأسـاسـية فـي البنـاء الحـضاري للمجتمـع المسـلم، وأن الغايـة مـن منـاهج التربيـة الإسـلامية هـي غـرس مفهوم الـدين الإسـلامي فـي نفـوس الناشـئة، وإعـدادهم للمواطنـة الـصالحـة فـي ضـوء هـذا الدين وما جاء به من تعاليم سامية.

ولهذا تشير أخضر وزميلاتها (٢٠٠٦) أن التربية الإسـلامية بما فيهـا مـن فـروع وعلـوم فإنها هي القاعدة، وهي الأسـاس المكين لغيرها من وجوه التربية، وهي الموجه لكل لـون من ألوان النشـاط البشـري، وأن الغايـة العامـة للتربيـة الإسـلامية التي تهـدف إليهـا تـتم مـن خلال هذه العلوم الإسلامية والشرعية بفروعها كافّة.

وتتمثل مناهج التربية الإسلامية في جميع مراحل التعليم العام بعددٍ من المقررات المدرسـية وهـي (القـرآن الكـريم –التوحيـد – التفسـير – الحـديث والثقافـة الإسـلامية – الفقه).

وتعـد الكتـب المدرسـية المقـررة لمنـاهج التربيـة الإسـلامية ذات أهميـة بالغـة فـي تشكيل مفاهيم الدين الإسلامي وبيان مقاصد الشريعة الإسلامية، وأن وسـطية الإسـلام ومفهومها ومظاهرها يعدُ من أهم المفـاهيم الإسـلامية، كمـا أن هـذه الوسـطية تعد مـن القيم الإنسانية التي جاء بها الدين الحنيف.

وقد تعد كتب الفقه في المرحلة الثانوية من أهم كتب التربيـة الإسـلامية المقـررة التي يمكن تضمين محتواها بمفاهيم وسطية الإسلام، وبما جاءت به هذه الوسـطية مـن مبادئ وقيم انسانية، وذلك نظراً لما يتميز به محتوى كتب الفقه من إمكانيات في إظهـار المسائل والمفاهيم الفقهيـة المناسـبة لطبيعـة المرحلـة الثانويـة؛ وخاصـة تركيزهـا علـى القـضايا الفقهيـة المعاصـرة الملائمـة لنـضج طـلاب المرحلـة الثانويـة ومـستوى قـدراتهم العقلية.

وعلى أية حال فإن تضمين محتوى كتب الفقه لمبادئ وسطية الإسلام، هو بالتأكيد ما يبرز دورها في تعزيز هذه المبادئ وغرسها في أذهان المتعلمين؛ وإن الحاجة هنا تدعونا إلى الأخذ بهذه المبادئ لكي يصبح لدينا فكرٌ وسطيٌ يحقق لنا مفهوم الإسلام وما جاء به هذه الدين الحنيف من قيم سامية، وكذا تبصير شباب هذه الأمة بأمور دينهم وحياتهم.

**مفهوم وسطية الإسلام:**

يُعد مفهوم وسطية الإسلام من المفاهيم الشرعية التي يجب على المسلم إدراكها ومعرفة خصائصها وسماتها، وممّا تميزت به هذه الأمة الإسلامية عن غيرها هذه الخاصية، وهي إننا أمة وسط، وهو ما أكده العجلوني (٢٠٠٨) حيث ذكر أنه لو قال قائل أننا أمة "وسط" بالنص القرآني الشريف فإن هذا الأمر إلهي لا ينبغي أن يفوتنا، وإن مادة (و س ط) كما هي في الاستعمال القرآني قد وردت في خمسة مواقع؛ موضوعين في سورة البقرة (الآيتان ١٤٣، ٢٣٨) وموضع في سورة المائدة (الآية ٥) وموضع في سورة القلم وآخر في سورة العاديات، أما أولها، فهو قوله تعالى: ﴿ **وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً** ﴾ ويكون المسلمون أمة في مرتبة الشهود العقلي والقيمي على البشرية في موضع المسؤولية الحضارية أيضًا، أما ثانيها فهو قوله تعالى: ﴿ **حَافِظُوا عَلَى الصَّلَوَاتِ وَالصَّلَاةِ الوُسْطَى...** ﴾ والمقصود هنا هو فضلها لا توسطها، أما قوله تعالى: ﴿ **فَكَفَّارَتُه إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَسَاكِين مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ....** ﴾ فيرى المفسرون أن المقصود أن يكون طعام المساكين هذا من أفضل الطعام، وأما قوله تعالى في سورة القلم: (قال أوسطهم) فإن الأوسط هنا هو الأمثل والأحكم والأفضل، وأما قوله تعالى في سورة العاديات: ﴿ **فَأَثَرْنَ بِه نَقَعًا * فَوَسَطْنَ بِه جَمْعًا** ﴾ إذ يعلو الغبار الذي تثيره سنابل الخيول، إذ إنه لو أخذنا بما سبق مجتمعه لتنآءي بنا عن كل وسط حسابي مبتذل.

وحول هذا المفهوم: (وسطية أمة الإسلام) فقد قال ابن فارس في مقاييس اللغة: "الواو والسين والطاء بناء صحيح يدل على العدل والنصف، وأعدل الشيء وأوسطه ووسطه" قال تعالى: (**وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً**) وقد أكرم الله تعالى: "أمة الإسلام بصفات العقل والخيرية فجعلها أوسط الأمم وخيرها والوسط هنا هو الخيار والعدل والفضل" (الحذيفي، ٢٠٠٩).

ويتفق أبو النصر (٢٠١٢) مع ما ذهب إليه الحذيفي (٢٠٠٩) من حيث هذا الرأي، فهو يرى أن تعريف الوسطية في اللغة بحسب ما ورد في معاجم اللغة: أنها وسط الشيء وخياره؛ فوسط البيت أوسطه وأجمله، ووسط الحقل أكثره خصوبة وجاذبيه؛ وفي الأثر: (خير الأمور أوسطها) وأوسطها ووسط الشيء أفضله وأعدله من قوله تعالى: ﴿**وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً**﴾، وإن الله تعالى وصف الأمة الإسلامية بأنهم وسط لتوسطهم في الدين فلا أهل غلو ولا أهل تقصير؛ ولكنهم أهل توسط واعتدال.

ويشاطرهم عبده (٢٠١٢) هذا الرأي، فقد ذكر أن مدلول قوله تعالى: ﴿ **وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً**.....﴾ هو امتداح من الله عز وجل لهذه الأمة الإسلامية، أنها أمة الوسط التي تشهد على الناس جميعًا فتقيم بينهم العدل والقسط، وتضع لهم الموازين والقيم، وتبدى فيهم رأيها فيكون هو الرأي المعتمد، وأنها أمة الوسط بكل معاني الوسط؛ سواء من الواسطة بمعنى الحسن والفضل، أو من الوسط بمعنى الاعتدال والقصد، أو من الوسط بمعناه المادي والحسي.

وبناء على ما سبق فإنه يمكن القول أن هناك اتفاقًا من حيث هذه الآراء حول ما ورد عن المعنى اللغوي لكلمة (وسط) وما تؤول إليه، وتقاربًا في الآراء حول مدلول الآية الكريمة ﴿ **وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً**﴾.

أما مفهوم وسطية الإسلام في المصطلح الشرعي. فقد ذكر الصلابي (٢٠٠١) أن الوسطية هي: مؤهل الأمة الإسلامية من العدالة، والخيرية للقيام بالشهادة على العالمين، وإقامة الحجة عليهم. وتُعرف السلام (٢٠٠٣) وسطية الإسلام: بأنها العمل بشرع الله على وفق منهج الله الذي جاء في كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ، بلا غلو ولا جفاء، ولا إفراط ولا تفريط.

ويذكر الحداد (٢٠٠٨) أن الوسطية التوازن بين الأمور المتقابلة، والتوسط بين الأطراف المتباعدة على ما تقتضيه النصوص الشرعية التي هي (الوسطية) ميزة وخصيصة من خصائص العقيدة الإسلامية. فالتوازن بين ما يتلقاه الإنسان عن طريق الوحي وبين ما يتلقاه عن طريق وسائل الإدراك البشري (وسطية)، وبين الإيمان بالقدر والأخذ بالأسباب (وسطية)، والتوازن بين القيم المادية والقيم المعنوية (وسطية)، وقس على ذلك كل مسائل العقيدة والشريعة والأخلاق، فنجد الوسطية سمتها والتوازن روحها.

وبالنظر إلى مفهوم وسطية الإسلام ومظاهرها نجد أن الوسطية هي من أبرز خصائص الإسلام، ولهذا فقد أشار (السعودي، ٢٠٠٨؛ العجلوني، ٢٠٠٨) أن مظاهر الوسطية في الإسلام تتجلى في كل جوانبه، نظرية وعملية، تربوية وتشريعية، ومن ذلك وسطية الإسلام في العبادات والشعائر، ووسطية الإسلام في الأخلاق، وكذا وسطية الإسلام في تشريعه ونظامه القانوني، فلا عجب أن يكون الإسلام نظامًا وسطًا عادلاً، كيف لا وهو دين الفطرة. وتضيف مباركي (٢٠٠٩) أن الوسطية والاعتدال صفة ملازمة للأمة الإسلامية استنادًا لقوله تعالى: ﴿ وكذلك جعلناكم أمة وسطًا... ﴾، وعليه فإن على هذه الأمة مسؤولية ثقيلة في تقديم الفكر للآخرين في صورة جيدة وحقيقية لمعرفة المبادئ الأساسية والإنسانية التي يقدمها الدين الإسلامية للفرد.

ويتضح مما سبق أهمية وسطية الإسلام وسمتها البارزة في جميع شؤون الحياة، وأن الوسط في كل معانيها اللغوية والاصطلاحية تتمثل بالعدل والفضل والخيرية، والحكمة، والتقوى. وأن هناك عدة معانٍ تندرج تحت جميع هذه المعاني وجزئياتها. وهو ما أكده السعودي (٢٠٠٨) حيث ذكر أن الوسطية في العرف الشائع في زماننا تعني الاعتدال في الاعتقاد والموقف والسلوك والنظام والمعاملة والأخلاق، أي أن الإسلام بالذات دين معتدل غير جانح ولا مفرط في شيء من الحقائق، فليس فيه مغالاة في الدين، ولا تطرف أو شذوذ في الاعتقاد، ولا تهاون ولا تقصير، ولا استكبار ولا خشوع أو ذل أو استسلام، ولا تشدد أو إحراج، ولا تساهل أو تفريط في حق الله تعالى وحقوق الناس

**مبادئ الوسطية:**

ومن هذا المنطلق فقد تعد الوسطية في كل الأمور من أهم مزايا الدين الإسلامي؛ وتشتمل الوسطية على العديد من المبادئ الأساسية التي تميزت بها، وإن تطبيق هذه المبادئ في جميع أمور الحياة يعد معالجة للظواهر المائلة عنها، كما يعد ذلك حماية للجيل الجديد من استفحالها، فقد تجسدت مبادئ الوسطية بصور مختلفة، ولعل أبرز مبادئ الوسطية وسماتها مبدأ السماحة واليسر؛ ويقابل هذه المبادئ ما يناقضها ويضادها من غلو وتنطع وتشددوتفريط، وهو ما أكده الصلابي (٢٠٠١) حيث ذكر أن أول ما يتبادر إلى أذهاننا عند ما ننطق كلمة (الوسطية) هو معنى السماحة واليسر والتيسير، ورفع الحرج، وهذا الفهم صحيح فإن من أبرز سمات الوسطية السماحة واليسر ورفع الحرج، ودين الإسلام هو دين (الوسط)، فلا غلو ولا جفاء، ولا إفراط ولا تفريط، واليسر ورفع الحرج مرتبة عالية بين الإفراط والتفريط، وبين والتشدد والتنطع، وبين الإهمال والتضييع، وإن رفع الحرج والسماحة والسهولة راجع إلى الاعتدال والوسط، فلا أفراط

ولا تفريط، فالتنطع والتشدد من جانب عسر التكليف، والإفراط والتقصير حرج فيما يؤدي إليه من تعطيل المصالح وعدم تحقيق مصالح الشرع؛ لهذا فإنَّ سمة اليسر والتوسعة ورفع الحرج قضية منهج متكامل وليست متعلِّقة بجزئية أو فرعيات كما يتصور بعض الناس.

وتتفق درويش (٢٠١١) من حيث هذا الرأي، مع ما ذهب إليه الصلابي (٢٠٠١)، حيث ذكرت أن معاني الوسطية لا تخرج عن العدل والفضل والخيرية، والنَّصف والبينية، والتوسط بين طرفين؛ لا يصح إطلاق مصطلح (الوسطية) على أمر إلا إذا توافرت فيه ملامح السماحة واليسر ورفع الحرج، وهي سمة لازمة للوسطية.

وهنا يتضح لنا أن الدين الإسلامي يعد من أفضل الديانات السماوية سماحةً ويسرًا، فالإسلام هو دين السماحة واليسر والرحمة لكل عباد الله.

وتعرف السماحة بأنها: سهولة المعاملة في الاعتدال، فهي وسط بين التضييق والتساهل، وهي راجعة إلى معنى الاعتدال والعدل والتوسط، وبعبارة أخرى فهي السهولة المحمودة فيما يظن الناس التشديد فيه، ومعنى كونها محمودة أنها لا تفضي إلى حد أو فساد (الحسين، ١٩٩٩).

وتجدر الإشارة إلى أن الشريعة الإسلامية مبنية على اليسر ورفع الحرج، وقد جاء بالقرآن الكريم ما يدل على ذلك، ومنه قوله تعالى: ﴿ **مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُم مِّنْ حَرَجٍ وَلَكِن يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُم**.... ﴾ **المائدة آية (٦)** ومن النصوص الشرعية الواردة بالسنة ما جاء في قوله ﷺ: باب الدين يسر ويقول: (خير دينكم أيسره) كتاب الإيمان. وقوله ﷺ: (يسروا ولا تعسروا ولا تنفروا) رواه البخاري.

ويؤكد قريشي (٢٠٠٣) أن من مظاهر السماحة في الإسلام ما جاء من فيه رُخَصٍ كثيرة في مجالات شتى، يقول عنها ﷺ: (إن الله يحب أن تؤتى رخصه كما يكره أن

تؤتى معصيته) وفي رواية (كما يحب أن تؤتى عزائمه) وما ذلك إلا للتيسير الذي عناه الله بقوله تعالى: ﴿ يُرِيدُ اللهُ بِكُمُ اليُسْرَ وَلا يُرِيدُ بِكُمُ العُسْرَ﴾ البقرة: ١٨.

ولو أمعنا النظر من حيث معنى السماحة وعلاقتها بالنصوص الشريعة السابقة؛ نجد أن السماحة لازمة للوسطية، وإن مقاصد الشريعة تدل على السماحة واليسر على عباد الله، ورفع الحرج عنهم، أي أنّ هناك علاقة بين وسطية الإسلام والمقاصد التي جاءت بها الشريعة.

وهو ما أكده السعودي (٢٠٠٨) حيث ذكر أن هناك علاقة وطيدة بين وسطية الإسلام وبين مقاصد الشريعة العامة والخاصة، فشريعة الإسلام لها مقاصدها العامة والخاصة، وكثير من النصوص الشرعية تبنى على التيسر في الشريعة ورفع الحرج، وتراعي الطاقة البشرية في التكليف، و رحمة للخلق، وقائمة على أساس السهولة واليسر وغيرها، فكل ذلك لا يتحقق على وجهه الصحيح إلا بالتوسط والاعتدال.

وبالنظر إلى التوجيه القرآني نجده دومًا يحث على الاعتدال، فالله سبحانه وتعالى لا يكلف نفساً إلا وسعها، وهو يُعلي من شأن اليسر، وقد جاء الفقه ليؤكد على الروح والتيسير والسماحة، وليجعل من القواعد الأصولية قاعدة المشقة بجلب التيسير، وقاعدة لا ضرر ولا ضرار، وقاعدة الضرورات تبيح المحضورات فإذا كان مصطلح التطرف يعنى التشدد "وتجاوز الحد" فإن مصطلح "الوسطية " يدل على "العدل" "والسماحة" (wastyea).

وتأسيساً على ما سبق فإنه يمكن القول إن لمبادئ الوسطية من حيث سماحة الإسلام ويسره صوراً مختلفة تتمثل بمقاصد الشريعة الإسلامية، ويمكن عرض هذه المبادئ للوسطية بما يلي:

**أولاً:** مبدأ الوسطية من حيث سماحة الإسلام ويسره، فيما يرتبط بالعبادات والطيبات.

إن من صور السماحة واليسر: "التوسط" في العبادات خير من الشدة فيها، وخير من التفريط والإهمال والغفلة. أما الشدة فقد نهى النبي ﷺ عن صيام الدهر، وأخير أن الدين يسر، وأمر بالتسديد في القول والعمل والابتعاد عن الغلو في الدين **(الشعلان، ٢٠٠٩)** وقد قال ﷺ: (أما والله إني لأخشاكم لله وأتقاكم؛ له لكن أصوم وأفطر) فصيامٌ دائمٌ (إفراط)، وإفطارٌ دائمٌ (تفريط)؛ ويأتي الغلو فيما يتصل بالعبادات مناقضًا للسماحة واليسر، وهو حمل النفس على العبادة أو الطاعة فوق طاقتها، وقد نهى الله عز وجل ورسوله ﷺ عن ذلك، بقول الله تبارك وتعالى: ﴿ **لاَ يُكَلِّفُ اللّهُ نَفْساً إِلاَّ وُسْعَهَا** ﴾ [البقرة: ٢٨٦] بل إن الله عز وجل يسَّر العبادات ورخَّص عند وجود السبب، حتى في الفرائض، فقد أجاز الجمع والقصر في الصلاة للمسافر والمريض وغير ذلك من مجالات التيسير، ومن هنا فقد أدى الغلو في الخوارج إلى الإكثار من بعض العبادات مع فقدان أثرها، وهو ما نهى النبي ﷺ عنه (الصغير، ٢٠٠٩).

ويندرج تحت الغلو تحريمُ الطيبات التي أحل الله لعباده، وقد نهى الله عز وجل عن ذلك بقوله: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تُحَرِّمُواْ طَيِّبَاتِ مَا أَحَلَّ اللّهُ لَكُمْ** ﴾ [المائدة: ٨٧] والمسلم أباح الله له الطيبات؛ من المطاعم والمشارب والمساكن، والملابس والمناكح......... الخ. فهم أمة وسطًا في سائر الأمور المباحة وحرَّم عليهم الخبائث.

وقد جاءت الشريعة ناهية عن التشديد على النفس وتحريم ما أحل الله لعباده من ذلك؛ ليخرجوا من الضيق والحرج ولعلّها: الآصار التي وضعوها على أنفسهم، ومن يحرم ما أحل الله له من الطيبات فليس من الإسلام في شيء، وقد قال النبي ﷺ: (من رغب عن سنتي فليس مني) رواه البخاري.

وتجدر الإشارة إلى أن الشريعة الإسلامية أوصت بالاعتدال فيما أحل الله من الطيبات من المآكل والمشارب وغير ذلك دون إسراف أو تبذير، فأمرت بالتوسط، وقد دل على ذلك ما جاء في قوله تعالى: ﴿ يَا بَنِي آدَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وكُلُواْ وَاشْرَبُواْ ﴾ [الأعراف: ٣١] وقوله تعالى: ﴿ وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَاماً ﴾ [الفرقان: ٦٧] والآيات الكريمة جاءت دالة على الوسطية وعدم تجاوز حدود الاعتدال.

ومن صور التبذير والإسراف ما جاء في قوله تعالى: ﴿ وَآتِ ذَا الْقُرْبَى حَقَّهُ وَالْمِسْكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَلاَ تُبَذِّرْ تَبْذِيراً ﴾ [الإسراء: ٢٦] فدلت هذه الآية الكريمة على بذل الخير لذي القربى ونهت عن الإسراف والتبذير فالجود مثلاً له حد وسط بين طرفين، فإذا تجاوز ذلك صار إسرافًا وتبذيرًا.

وحول هذا المعنى أشار أبو النصر (٢٠١٢) أن المقصود بالوسط هو المحمود بين مذمومين، كالجود الذي يتوسط البخل والإسراف، والشجاعة التي تتوسط الجبن والتهور، والخيرية بين إفراط وتفريط فالله عز وجل وصف المسلمين بأنهم وسط لتوسطهم في الدين، فلا هم أهل غلو ولا هم أهل تقصير ولكنهم أهل توسط واعتدال؛ بعيدًا عن تقصير المفرطين وغلو المتعدين؛ والوسطية هي حالة التوازن بين التشديد والشذوذ من ناحية، وبين التهاون والتقصير من ناحية أخرى.

فيما أكد بديوي (٢٠١٢) بقوله: لقد أحسن من قال: إذا خرج الشيء عن حده انقلب إلى ضده، فالشجاعة إذا لم تضبط صارت تهورًا، والجود إذا لم يضبط صار إسرافًا، والتواضع إذا لم يضبط صار ذلة ومهانة وخضوعًا، وهكذا، وخير الأمور أوسطها.

فإن لكل شيء طرفين ووسطًا؛ فإذا أمسك بأحد الطرفين مال الآخر، وإذا أمسك بالوسط اعتدل الطرفان؛ فعليكم بالوسط من الأشياء.

وتتعـدد صـور الوسـطية، فقـد أمـر الله سـبحانه وتعـالى فـي كتابـه العزيـز بالتوسـط بالنفقـات والـصدقات، ونهـى عـن الإمـساك والبخـل والتقتيـر، كمـا نهـى عـن الإسـراف والتبذير، وأمر بالقوة والشجاعة في الأقوال والأفعال، ونهى عن الجبن، وذمَّ الجبناء وأهل الخـورَ وضعاف النفـوس، كمـا ذم المتهـورين الـذين يلقـون بأنفسـهم إلى التهلكـة، وأمـر وحث على العبر في آياتٍ كثيرة، ونهى عن الجزع والهلع والسخط، كما نهى عن التجبر وعدم الرحمة والقساوة في آيات كثيرة، وأمر بأداء حقوق من له حق عليك من الوالدين والأقـارب... ونحـوهم، والإحـسان إلـيهم؛ قـولاً وعمـلاً، وبالجملـة فمـا أمـر الله بـشيء مـن الأركان وسطًا بين خلقين ذميمين، تفريط أو إفراط (**العثمان، ٢٠١٢**).

**ثانيًا:** مبدأ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالمعاملات.

وتتعدد صور الوسطية فيما يرتبط بالمعاملات المالية كالبيع والشراء ونحوهما، فقـد ذكـر الربيعـة ١٩٨٨ أن مـن صـور سـماحة الإسـلام ويسـره فـي المعـاملات، الـسماحة فـي البيـع والـشراء، والاقتـضاء والقـضاء، والخيـار فـي البيـع، والملكيـة الفرديـة والتـسعير، والتفتيش عن العسر، ومخالطة اليتامى، وتبادل البر والصلات مع المشركين.

ومن يتأمل يجد أن الشريعة الإسلامية أوجبت (التوسـط)؛ ويدل هـذا علـى الـسماحة والتيسير ورفع الحرج عن العباد.

ولهـذا فقـد أكـدت حسـين (٢٠١١) أن الـشريعة الإسـلامية أمـرت بأوسـط هـدي، حيث دعـت مـصلحة المتعاقـدين، فـلا غـش ولا تعسـير ولا ضـرر، وقـد بـوب البخـاري فـي صحيحه (باب السهولة والسماحة في الشراء والبيع) مستدلاً بقوله ﷺ: (رحـم الله عبـدًا سـمحًا إذا بـاع، سـمحًا إذا اشـترى، سـمحًا إذا قـضى، سـمحًا إذا اقتـضى)، وأثنـى عليـه أفـضل الـصلاة والتـسليم علـى العبـد الـسمح، فـي بيعـه وشـراءه وقـضائه واقتـضائه، فـشمل هـذا الحـديث جميع العقود، من عقود مالية وأحكام قضائية تشمل الخصومات، والتقاضي على مسائل

مختلفة، وقيد ضمن ذلك تحريم الربا، لما فيه من ضرر، وضيق وظلم واعتبر ذلك إفراطًا في حق الآخرين.

ويأتي الإفراط هنا فيما يتصل بالمعاملات المتعلقة بالبيوع والشراء كنوع من الظلم، والتعدي، والشريعة الإسلامية تطلب رفع الحرج ورفع الظلم عن العباد، وأمرت بالسماحة واليسر ورفع الحرج والمظلمة بالبيع والشراء، فنهت عن الغش والتعسير والإضرار؛ كظلم الربا، والغرر، والرشوة وغيرها من مسائل المعاملات المختلفة.

**ثالثًا:** مبدأ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالأحوال الشخصية.

إن المتتع لمبادئ الوسطية من حيث سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالأحوال الشخصية يجد أن للوسطية أصلاً فيها، فهناك الوسطية في النكاح؛ هوالذي أمر به الشارع الحكيم، ورغب فيه، وقد قال النبي ﷺ: (من رغب عن سنتي فليس مني).

وقد أنكر ﷺ على الثلا ثة الرهط الذين جاءوا إلى بيوت أزواج النبي ﷺ مستفسرين عن عبادته ﷺ، وكان أحدهم قد قطع على نفسه ألا يتزوج النساء، أخرجه البخاري ٤٧٧٦ في كتاب النكاح.

وجاء إليهم النبي ﷺ فقال: (أأنتم الذين قلتم كذا وكذا؟) فكان من جملة ما ورد عن النبي ﷺ أنه قال: (والله إني أخشاكم لله، وأتقاكم له لكن أصوم وأفطر وأتزوج النساء).

ومن هذا السياق فقد يدل الحديث المروي السابق على وجوب التوازن والاعتدال والوسطية في كل الأمور، وعدم التطرف والإفراط والتفريط، ودين الإسلام هو دين الوسطية والاعتدال. وهو ما أشار إليه هندي وآخرون (٢٠٠٠)؛ حيث ذكروا أن الإسلام دين الوسطية الذي يوازن بين الأشياء وينظر إليها نظرة شمولية من جميع جوانبها؛ فلا إفراط ولا تفريط ولا محاباة.

وفـي الطـلاق نجـد للوسـطية كـذلك أصلاً فيـه، فـأبيح الطـلاق تيـسيرًا علـى النـاس لا تعسيرًا عليهم، وذلك عندما تستحيل العشرة الزوجية بين الزوجين، فقد أباح الإسلام الطلاق ومنـه مـا جـاء بقولـه تعـالى: ﴿ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ أَوْ فَارِقُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ ﴾ [الطلاق: ٢] وقوله تعالى: ﴿ الطَّلَاقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ ﴾ [البقرة: ٢٢٩] وقـد يكـون هـذا السـبب مبـررًا يجعـل الطـلاق جـائزًا مباحًـا، ومنـه يتبـين سـماحة الإسـلام ويسـره فـلا يقـف حـائلاً ومعسـرًا علـى النـاس؛ بخـلاف الـديانات الأخـرى، كأصحاب الديانة النصرانية التي تحرم النكاح على بعضهم، ومن يباح له النكاح لم يُبِحْ له الطلاق، بخلاف دين الإسلام الذي يبيح النكاح والطلاق، والزواج من المرأة المطلقـة، وعنـد اليهود بالنسبة للمطلقة إذا تزوجت بغير زوجها حرمت عليه، والإسلام أباح للزوج أن يتزوج مـن مطلقتـه، إذا نكحـت زوجًـا غيـره، وهـو مـا دل عليـه قولـه تعـالى: ﴿ حَتَّىٰ تَنكِحَ زَوْجاً غَيْرَهُ ﴾ [البقرة: ٢٣٠] ممـا يـدل علـى أن هـدى القـرآن الكـريم فـي الطـلاق وسـطًا ورحمة على الناس.

ومما سبق تتضح سماحة الإسلام ويسره ووسطيته، واعتداله في كل أمور الحياة؛ وخاصـة فيمـا يتعلـق بالإباحـة والتحـريم؛ مـن إفـراط أو تفـريط؛ خلافًـا لمـا يفعلـه أصـحاب الديانـة النـصرانية واليهوديـة مـن ظلـم ومـن مخالفـة للمـنهج الـشرعي، وعليـه فقـد أكـد الهرفي (٢٠١٢) أن الإسلام وسط بين ظلم اليهود وجورهم، وإفراط النصارى وغلوهم، ونجد عدل الإسلام واعتداله، وتوسطه واتزانه؛ ويتمثل هذا في جانب اليسر ورفع الحرج فيما يتعلق بالطلاق، وكذا فيما يتعلق بالرجعة أثناء العدة إذا حدث الطلاق مرة أو مرتين؛ فلا إفراط ولا تفريط، ولا تعدٍّ ولا ظلم بحق الزوجة المطلقة.

ومن صور سماحة الإسلام ويسره فيما يتعلق بالأحوال الشخصية، الميراث؛ وقد ورد بالقرآن الكريم ما بين وسطيته في الميراث، ومنه ما جاء في قوله تعالى: ﴿ **يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَيَيْنِ** ﴾ [النساء: ١١]

ولهذا يشير قريشي (٢٠٠٣) أن هاتين الآيتين الكريمتين تدلّان على تفرقة الإسلام بين الرجل والمرأة في الميراث؛ فجعل الإسلام نصيب الذكور في الميراث أكبر من نصيب نظائرهم من الإناث في معظم الأحوال، وقد جاءت هذه التفرقة على أساس أن الرجل يترتب عليه أعباء اقتصادية أكثر من المرأة، فمسؤوليته في الحياة من الناحية المادية والقوة أكثر من النساء، فالرجل هو رب الأسرة، وهو القائم عليها بالاتفاق، مع عدم تكليف الإسلام المرأة بالاتفاق؛ وهو ما يحقق له نصيباً من الإرث كحظ الأنثيين.

واستناداً على ذلك فقد ورد في القرآن الكريم ما يدل على أن القوامة للرجل؛ ومنه ما جاء في قوله تعالى: ﴿ **الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ** ﴾ [النساء: ٣٤] وكذا ما جاء بقوله تعالى: ﴿ **وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ** ﴾ [البقرة: ٢٢٨]

وتشير الأدلة إلى أن المقصود بالقوامة تعني الكمال الخلقي للذكورة والقوة الطبيعية له، والأنوثة نقص خلقي، وضعف طبيعي؛ بعكس ما كان للرجل، فاقتضت حكمة الله أن القوامة تكون للرجل، وهو ما يعينه على تحمل الأعباء.

وعلى أية حال فإن هذا النقص والضعف الطبيعي الذي يعتري الأنوثة لا يعني بحال عدم مساواتها بالرجل وازدرائها وإهانتها والتعدي عليها بالسب؛ هذا الخلل الطبيعي في خلقها إنما هو لحفظ كرامتها ومكانتها، ومراعاة لحالتها وطبيعة خلقها، وإن فهم النص الشرعي الذي دلت عليه الآيات الكريمة السابقة جميعها، هو ما يؤدي إلى الوسطية التي نادى بها القرآن الكريم

إذ إن المتأمل يوقن يقينًا تامًا أن هذه الأحكام صادرة من مشرعها؛ وهو رب العباد سبحانه وتعالى، وهو ما دل على حكمته عز وجل، وهذا هو شرع الله عز وجل المبني على السماحة واليسر، ورفع الحرج، والسهولة، وإن مراعاة المرأة وعدم التعدي عليها وظلمها لا يتحقق إلا بالتوسط والاعتدال، فلا ضرر ولا ضرار، ومن هذا المبدأ فقد يعد مصطلح الوسطية هنا فيما يتعلق بالرجل والمرأة ومعاملتهم من حيث الميراث، هو ما يدل على العدل والسماحة.

ومن يتأمل بذلك يجد أن حكمة الله عز وجل اقتضت أن يكون للرجل القوامة، كما بينته هذه الآيات الكريمة السابقة.

وتعددت آيات المواريث، فتشمل كل ما يتصل بالميت من صلة وقرابة، وقد وردت في الآيات الكريمة مجملة، فأشارت إلى حقوق هؤلاء الورثة، ومقدار كل وارث من الإرثٍ، وهذا مما يدل على حكمة الله عز وجل وعدله ورحمته؛ برفع الظلم، والحيف، وإعطاء كل ذي حقٍ حقه من الإرث، فلا إفراط ولا تفريط، وهذه هي الوسطية التي نادى به القرآن الكريم، وكذا جاءت فالإسلام الحدود وفرضت عقوباتها.

**رابعًا:** مبدأ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالأحكام الشرعية والجنايات.

وفيما يرتبط بالعقوبات فإن مظاهر الوسطية فيها يتمثل في العدل والسماحة واليسر، فالشريعة الإسلامية شددت في الحدود، وحددت لكل جريمة عقوبة مناسبة لها، فالإسلام أَعْرَفُ بالدوافع الفطرية للإنسان ومكوناتها وغرائزه التي تدفعه التي ارتكاب هذه الجريمة، وإن الحدَّ الشرعي المفروض لكل جريمة جاء رحمة من الله عز وجل للإنسان، حافظًا على للضروريات الخمس التي بينتها الشريعة الإسلامية والتي لا ينبغي إسقاطها بخلاف؛ القوانين الوضعية الأخرى، وقد راعت الشريعة جانب التسير

فيها، وما ذلك إلا رحمة من الله، ومن ضمن السماحة واليسر أنَّ الحدود تُدْرأ بالشبهات، فلا يقام المحد في حال وجود شبهة، وتعفى الحدود ما لم تصل الإمام، وكذا فإن القصاص لأولياء الدم وهم الخيار في العفو أو إقامة الحد، وهذا يدل على السماحة والتسهيل على الناس والعفو بينهم، فلا تعدٍّ على أحد ولا غلوَّ على أحد، ولا إفراطَ ولا تفريطَ، في حق الآخرين

ويتضح مما سبق أن مصطلح الوسطية فيما يتعلق بالعقوبات إنما هو دلالالة على العدل واليسر ورفع الحرج؛ بخلاف الشرائع السماوية السابقة.

**خامساً:** مبدأ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالأخلاق ومعاملة الآخرين.

إن من صور سماحة الإسلام ويسره التحلي بالأخلاق، وحسن التعامل مع الآخرين، فالإسلام ملة سمحة، وسماحته لا تخص حالة دون غيرها، وهو ما أكده الحسين (١٩٩٩) حيث ذكر أن الإسلام هو دين الحق، وهو خاتم الرسالات والشرائع الدينية بما حباه الله من يسر وسماحة، وأن سماحة لا تخص بحالة دون حالة، وإنما تشمل جميع مجالات الحياة الفردية والجماعية في معاملة أفراد المجتمع بعضهم بعضًا، وفي معاملة غير المسلمين، في حالة السلم والحرب، فالإسلام عقيدة التسامح ولكنه ليس عقيدة التميع، فالتسامح في الحقيقة ثمرة جليلة لطائفة من القيم الخلقية الكريمة التي دعا إليها الإسلام كالصبر والحلم والعفو...... الخ، وتعني السماحة هنا عدم الإفراط أوالتفريط.

ويمكن تقسيم السماحة فيما يتعلق بالتعامل مع الآخرين إلى نوعين: والنوع الأول من السماحة هو فيما يتعلق بتسامح المسلمين مع بعضهم البعض، ويتمثل من خلال رابطة الأخوة والمحبة بين المسلمين، والتكافل والتعاون فيما بينهم.

ويشير قريشي (٢٠٠٣) أن من مظاهر التسامح الإسلامي فيما يتعلق بالإخوة بين المسلمين، ما وجد بينهم من أخوة ومحبة لم تعرف الدنيا لها مثيلاً، وهذا مقتضى الإيمان الذي يربط بين أصله برباط العقيدة الوثيق قال تعالى: ﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ ﴾ [الحجرات: ١٠]

ويترتب على السماحة بين المسلمين عدم إيذائهم والتعدي على أعراضهم وأموالهم بغير حق، وإن التجاوز عليهم وظلمهم والتعدي عليهم يتنافى مع الاعتدال، وإنَّ مكمن العدل هو الوسط بين التطبيق والتساهل، وما عدا ذلك يعتبر إثمًا وعدوانًا يتنافى مع أخلاق الأخوة بين المسلمين، ويؤدي إلى الإضرار والفساد في الأرض.

وعليه فقد أكد الشعلان (٢٠٠٩) أن الاخلاق الفاضلة، والسجايا الحميدة، والعادات الحسنة، لا تكون بالقسوة والغلظة والشدة، كما لا تكون بالضعف واللين والعجز، وإنما الأخلاق العالية والهمم الراقية وسط بين ذلك، ولها حد معروف لدى كل عاقل منصف، متى تجاوزْتُه صارت عدوانًا، ومتى قصرت عنه كانت نقصًا ومهانة، فالتعدي على الناس في أموالهم وأعراضهم ودمائهم ومعاملتهم بالقسوة يعد ظلمًا وجورًا، كما أن شدة الخوف منهم وترك التصرف لهم يعتبر جبنًا وضعفًا، وبين هذين الأمرين أمر وسط، وبذلك فإن خير الأمور أوسطها.

**أما النوع الثاني** من التسامح فهو تسامح المسلمين مع غيرهم، وعلى أية حال فإن التسامح أمرٌ محمود بين الناس كلهم، والإسلام لا يرى أن مجرد المخالفة بالدين تتيح العداوة والبغضاء، أو تمنع المسالمة بين الناس على اختلاف أديانهم ومذاهبهم، وهو ما أشار إليه شحاته (١٩٩٤) حيث ذكر أن مجرد هذه المخالفة بالدين لا يعني إباحة العداوة لمن يختلفون فيه، ومنع المسالمة والتعاون على شؤون الحياة العامة، فالإسلام دين التسامح والتفاهم مع أبناء الأديان الأخرى، فالإسلام يشجب التعصب الطائفي الذميم

ويشجب الإكراه في الدين، ويشجع على ربط العلاقة بين المسلمين و غيرهم لأجل الألفة والتعايش والسلم.

ويرى موسى (٢٠٠٢) أن علاقة المسلمين بغيرهم علاقة تعارف وتعاون، وعد ذلك من منطلق قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾ [الحجرات: ١٣] فالإسلام يوجب العدل ويحرِّم الظلم، ويجعل من تعاليمه السامية وقيمه الرفيعة في المودة والرحمة والتعاون، والإيثار، والتضحية، وإنكار الذات ما يلطف الحياة ويعطف القلوب، ويوافي بين اللإنسان وأخيه. والمسلم مطالب بأن يكون متسامحًا مع أخيه الإنسان حتى ولو كان كافرًا بدينه ما لم يظهر عداوة ويتعدى على حرماته.

ويؤكد جان (٢٠٠٦) أن التسامح واجب مع غير المسلمين، وأنه لا يجوز معاداتهم ما داموا في سلم مع المسلمين إلا إذا أظهروا العداء للمسلمين أو تعدوا على حُرماتهم، وقاموا بالاعتداء على ديارهم واحتلال أراضيهم.

ويتضح من الآراء السابقة، أن الإسلام لا يمانع من إيجاد العلاقة بين المسلمين وغيرهم من غير المسلمين، وخاصة فيما يتعلق بحقوق أهل الذمة ومعاملتهم، فقد تكون العلاقة هنا علاقة صلةٍ وبرًا وعدلٍ، أو تعارفٍ أو تعاون في أمور الحياة وشؤونها، وذلك ما داموا في سلم معهم، فالبر بهم والقسط إليهم وعدم مجادلتهم إلا بالحسنى هو ما مر به الشارع الحكيم، وذلك من منطلق قوله تعالى: ﴿ لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ ﴾ [الممتحنة: ٨] فالمسلم مطالب بأن يكون متسامحًا مع أخيه الإنسان حتى ولو كان كافراً بدينه ما لم يظهر له العداوة والتعدي على حرماته.

ويندرج تحت سماحة الإسلام ويسره من حيث التعامل مع الآخرين الدعوة إلى الله، وهي من الواجبات والفرائض التي أمر الشارع الحكيم بتبليغها للناس. ويشير حسين (٢٠١٢) أن حكم تبليغ الدعوة إلى الله أثبتته أدلة الكتاب والسنة، وأن تبليغ الدعوة إلى الله عز وجل من الفرائض التي أوجبت تبليغ الدعوة ومنها ما جاء في قوله تعالى: ﴿ ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ﴾ [النحل: ١٢٥] ومن السنة ما جاء بقوله ﷺ: (بلغوا عني ولو آية) رواه البخاري برقم (٣٤٦١).

وتحتاج الدعوة إلى الله إلى الوسطية والإعتدال، دون تنفير الناس والتشديد عليهم، بل يجب دون إفراط أو تفريط، ومن الأدلة التي بينت وجوب الترغيب في الدعوة والتيسير على الناس. ما جاء في الحديث المروي عن سعيد بن مروة رضي الله عنه أن النبي ﷺ بعث معاذًا وأبا موسى الأشعري رضي الله عنهما إلى اليمن فقال: (يسِّرا ولا تعسِّرا، وبشِّرا ولا تنفِّرا) رواه البخاري. وفي حديث آخر قال النبي ﷺ لمعاذ لما أطال بالناس الصلاة: (أفتان أنت يا معاذ) وقال: (إن منكم منفّرين).

وقد جاء منهج الوسطية من خلال القرآن في أساليب عدة تصريحًا وآمرًا ونهيًا، فبين أن للوسطية أسسًا فيها. وهناك من فرط ووصف، وأضاف، فمن أراد أن يعرف الوسطية على الوجه الدقيق فلابد له من استيعاب أسسها، والصراط المستقيم هو الوسط بين الغلو والجفاء، وبين التفريط (mnwat).

وتأسيسًا على ما سبق أن تم استعراضه حول مبادئ الوسطية من حيث سماحة الإسلام ويسره ورفع الحرج نجد، أن لهذه المبادئ ما يقابلها من مصطلحات مناقضة ومضادة لها فيتضح أن هذه المبادئ للوسطية تتمثل في المظاهر والسمات التالية:

١- سماحة الإسلام ويسره، ورفع الحرج عن العباد فيما يتعلق بجميع أنواع العبادات وما يقابلها من غلو وتنطع وإفراط وتفريط.

٢- سماحة الإسلام ويسره، ورفع الحرج عن العباد فيما يتعلق بالمعاملات؛ من حيث البيع والشراء وأحكام القضاء والخصومات، وفي جميع المعاملات وما يقابله ذلك من إفراط وتفريط، أو ظلم أو ضرر أو ضرار أو عسر أو تعسير، وغير ذلك من وسائل المعاملات المختلفة.

٣- سماحة الإسلام ويسره، ورفع الحرج عن العباد فيما يتعلق بالأحوال الشخصية من حيث النكاح والطلاق، والقوامة للرجل، والميراث، وما يقابل ذلك من إفراط وتفريط.

٤- سماحة الإسلام ويسره ورفع الحرج عن العباد فيما يتعلق بالعقوبات من حيث الحدود وأنواع التعزير، والديات، والعفو، والقصاص، وجانب اليسر فيها، وما يقابله ذلك من غلو، وإفراط وتفريط.

٥- سماحة الإسلام ويسره ووسطيته فيما يتعلق بمعاملة الآخرين؛ من المسلمين وغيرهم، وما يقابل ذلك من تطرف وإرهاب.

وقد ذكرت حسين (٢٠١١) أن لكل معنى من المعاني الخمسة السابقة للوسطية من حيث سماحة الإسلام ويسره، مصطلحًا مناقضًا ومضادًا لها؛ وهي خمسة كذلك، وقد جاءت كالتالي: الغلو، والتنطع، والإفراط، والتفريط، والتطرف والإرهاب. ولهذا فإننا نعتقد أننا بحاجة وضرورة ملحة لتضمين هذه المبادئ للوسطية في مناهجنا المدرسية وذلك بغية معالجة الظواهر المائلة عنها وإن التأكيد على عدم استفحال هذه الظواهر ما هو إلا لحماية الأجيال من الانحراف العقدي والفكري، وتحقيق أهداف التعليم من خلال تعزيز ثقافة الوسطية في مناهجهم التعليمية.

وهو ما أكده عبد الحليم (٢٠٠٤) حول تساؤلاته الذي أشار فيها بقوله: إلى أي مدًى يمكن تضمين وتطبيق هذه الخصيصة (الوسطية الإسلامية) في مجالات التربية والتعليم، من خلال أهداف التعليم ومحتوى المنهج التعليمي، والأسلوب التدريسي؛ الذي يعزز وينمي ثقافة الوسطية لدى الأجيال باعتبارهم ثروة الأمة البشرية ؟.

واستنادًا على ذلك فإنه يمكن عرض هذه الظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام، من حيث سماحة الإسلام ويسره والتي تعد مناقضة ومضادة لوسطية الإسلام لمقاصد الشريعة الإسلامية، وقد جاءت على النحو الآتي:

**أولا:** ظاهرة (الغلو) فيما يرتبط بالعبادات والطيبات والأحوال الشخصية:

يعد الغلو من أقدم المصطلحات الشرعية الذي ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

والغلو مأخوذ من "غلا" أي زاد وارتفع وجاوز الحد، ويقال: الغلو في الأمر والدين، يستدل على ما جاء بقوله تعالى: ﴿ **لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ** ﴾ أما في الاصطلاح فيعرف بأنه: مجاوزة المبالغة في الحد، بأن يزاد في الشيء في حمده أو ذمه على ما يستحق، ويعد المبالغة في الشيء والتشديد فيه بتجاوز الحد. (السديري، ٢٠٠٩). وعرفه كذلك أهل اللغة بأنه: من غالى فهو يغلو غلوًا، والغلو في كل شيء مجاوزة حدّه الذي هو حده، ويقال إنه مجاوزة القدر في الظلم، ومنه غلو النصارى في عيسى عليه السلام من حيث الإطراء ورفعه فوق منزلته التي أعطاه الله إيّاها (mnwat).

والغلو من حيث العبادات فهو مذموم شرعًا، ومن مثل ذلك من يقطع على نفسه المداومة على صلاة الليل أبدًا، وصيام الدهر كلّه، وهذا يعد تكليفًا للنفس فوق طاقتها دون مراعاة الرخص الشرعية التي أبيحت للمسلم، ومن الغلو كذلك تحريم الطيبات

من الملبس والمأكل والمشرب،ومن الأحوال الشخصية تحريم النكاح على النفس، وكذا تحريم الطلاق.

**ثانيًا:** ظاهرة (التنطع ) فيما يرتبط بالعبادات:

يعد التنطع من الظواهر المناقضة والمضادة للوسطية أسوة بالغلو، ويعني التعمق والتشدد، وقد ذكر الحذيفي (٢٠٠٩) أنه المتعمق المتشدد في غير موضع التشديد، وهو ما دل عليه الحديث الذي أخرجه مسلم عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (هلك المتنطعون) قالها ثلاثًا، وفي حديث آخر أخرجه الطبراني في الكبير والأوسط عن سهل بن حنيف رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (لا تشدِّدوا على أنفسكم، فإنما هلك من قبلكم بتشديدهم على أنفسهم).

وعليه فقد يتضح أن مفهوم التنطع يُعد من المصطلحات المناقضة والمضادة للوسطية كمفهوم الغلو، وهو ما أشير إليه في الحديث السابق، حيث قال الإمام النووي: (هلك المتنطعون أي المتعمقون المغالون المجاوزون الحدود في أقوالهم وأفعالهم).

ومن أمثال ذلك التعمق بالأعمال الدينية وترك الرفق، والتشديد على النفس في غير موضع التشديد وكذلك تجاوز الحد في الأقوال والأعمال والزيادة في الشيء في ذمه ومدحه، والزام النفس وللآخرين بما لم يوجبه الله.

**ثالثًا:** ظاهرة (الإفراط ) فيما يرتبط بالعبادات وبالأخلاق والسلوكيات:

إن المتتبع لمفاهيم وسطية الإسلام يجد أن ظاهرة الإفراط تعد من الظواهر المجاوزة لمفهوم (التوسط) والذي جاءت به الشريعة الإسلامية وأمرت به، فالمقصود بالتوسط أن يتحرى المسلم الاعتدال والتوسط في كل أمور حياته، ومن تجاوز ذلك يُعد خطأ وصاحبه مذمومًا على ما فعل. لهذا يشير بديوي (٢٠١٢، ص٢) أن الإفراط والتفريط

مذمومان وقد نهى الله عنهما وذمَّ أهلهما، فقال تعالى: ﴿ فَٱسْتَقِمْ كَمَآ أُمِرْتَ وَمَن تَابَ مَعَكَ وَلَا تَطْغَوْا ﴾ هود: ١١٢.

فالإفراط في اللغة هو: التقدم ومجاوزة الحد، يقال أفرط إذا تجاوز الحد في الأمر، يقولون: إياك والفرط، أي لا تجاوز القدر، وفي الاصطلاح: الإعجال والتقدم، وأفرط في الأمر أسرف وتقدم، وكل شيء جاوز قدره فهو مفرط قال تعالى: ﴿ إِنَّنَا نَخَافُ أَن يَفْرُطَ عَلَيْنَآ أَوْ أَن يَطْغَىٰ ﴾، وهو كذلك الإسراف والشَّطط والتعدي، يقال منه: أفرطت في قولك، إذا أسرف فيه وتعدى ( mnwat).

ومن مثل ذلك التهور بتجاوز الحد، وكذلك الجود المتجاوز الحد بالإسراف والتبذير، والجبن والضعف، والتقدم عن القدر المطلوب في إزالة الشيء عن وجهته، وكذلك التجاوز في القول والإفراط فيه، والمبالغة في التنطع المفضي إلى ترك الأفضل.

**رابعًا:** ظاهرة (التفريط ) فيما يرتبط بالعبادات وبالأخلاق والسلوكيات

تعد ظاهر التفريط من الظواهر التي يتجاوز فيها عن الوسطية، فالتفريط هو إهمال الأمور المسندة إلى المرء وإن عدم القيام بما أوجبته الشريعة الإسلامية على المسلم يعد تفريطًا مجاوز لوسطية الإسلام. ومنه فقد يؤكد الشعلان (٢٠٠٩) وجوب الأخذ بخصيصة (الوسيطة) وترك التفريط، فمثلاً التوسط في العبادات خير من الشدّة فيها، ومن هنا فإن الإهمال والغفلة أيضًا يعد تفريطًا متجاوزًا للوسطية.

والتفريط هنا جاء من التواني: يقال منه: فرَّطت في هذا الأمر حتى فات، إذا تواني فيه، فإذا كان معنى الإفراط: تجاوز الحد، والتقـــــدم عن القدر المطلوب فهو إذا عكس التفريط. ( mnwa).

ومن مثل ذلك التواضع دون ضبط، والتواني حتى فوات الأوان، والتهور الملقي بالنفس إلى التهلكة، ومن مثل ذلك أيضًا إهمال تربية الأبناء، وعدم القيام بحقوق العلماء وضعف

الصلة بهم، وعدم إنكار المنكر مع القدرة على إنكاره، والتخفيف المسرف بالعمل والتأخير عنه، وكذلك التشدد أو التقصير والجفاء المؤدي إلى الترك والبعد.

**خامسًا:** ظاهرة (التطرف والإرهاب ) فيما يرتبط بالعبادات وبالأخلاق والسلوكيات.

يعد التطرف والإرهاب من المشكلات الخطيرة التي عانت منها المجتمعات الإسلامية، وكذا المجتمعات الأخرى.

وفي هذا السياق فقد يعد مصطلح التطرف والإرهاب من المصطلحات الحديثة الدارجة في العهد القريب.

وتشير الأدلة إلى أن هذين المصطلحين يرتبطان ارتباطًا كليًا بفكرًا انساني، انحرف عن طريق الصواب وسلك مسلك الجهل الذي أدى به إلى الغلو والتطرف.

ويؤكد الصغير (٢٠٠٩) أن ظهور ظاهرة الغلو والتشدد في العقيدة والعبادات، والحلال والحرام، وفي التعامل مع الناس كان سببه الجهل بالدين، وأن لهذا الجهل آثارًا سلبية وخطيرة على صاحبه، وعلى المجتمع والأمة من حوله؛ وقد ذكر العبيدي (٢٠٠٩) أن الجهل بالدين أحد أسباب الغلو والتطرف الرئيسة الباعثة على الإرهاب؛ فهو أصلها ومنبعها.

ويعد التطرف والإرهاب من الصور التي تتنافى مع أسس ومبادئ الوسطية، وسماحة الإسلام ويسره من حيث التعامل مع الآخرين وعلاقة المسلمين مع بعضهم ومع غيرهم من غير المسلمين ما يسمى بالتطرف والإرهاب. وهما مصطلحان حديثان ظهرا في الآونة الأخيرة.

والتطرف والإرهاب ما هما إلا انحراف فكري وسلوك إنساني عدائي انحرف عن الصواب، وسلك مسلك الجهل الذي أدى به إلى التشدد والغلو في الدين، وإخراج العقل عن الاعتدال والوسطية في فهم الدين وأمور الحياة، وما ذلك الخروج عن الاعتدال

والوسطية التي أمر بها الإسلام ورغب فيها إلاَّ نتيجةً للإفراط والتفريط، وكل هذا يتنافى مع سماحة الإسلام ويسره.

**ويعرف التطرف في اللغة من طرف**، فيقال: فلان إذا قاتل حول العسكر لأنه يحمل: طرف منهم، وفي الاصطلاح الشرعي فإن التطرف هو إحساس المرء بأنه يمتلك كل الحقيقة مما يوجد عنده قناعة تامة بصواب ما عنده وخطأ ما عند الآخرين، ويستوي في ذلك الشخص الواحد أو الجماعة، ففي التطرف بعد عن القصد الوسط، وتجاوز حد الاعتدال وتتعدد مظاهره ولعل أبرزها التصلُّب للرأي، والتفكير، وغلو، والتفريط والإفراط، والغلظة والفضاضة في التعامل، وسوء الظن (مطالقة، ٢٠٠٩).

وتؤكد عيسائي (٢٠٠٩) أن التطرف هو الشدة أوالإفراط في شيء أو موقف معين، وهو أقصى الاتجاه أو النهائية والطرف أو هو الحد الأقصى، ويكون إلى أبعد حد؛ وهو الغلو، وحين يبالغ شخص ما في فكرة أو موقف معين دون التسامح، أو يقال عنه شخص متطرف في موقفه أو معتقده أو مذهبه.

ويشار إلى أنَّ التطرف يعد دلالة على التشدد وتجاوز الحد في الدين، وهو يطلق أيضًا على حركة أو اتجاه يشدد بثبات على التمسك الحرفي بمجموعة قيم ومبادئ أساسية، ويعتبر مصطلحًا يضاد مصطلح الوسطية الذي هو الوسط بين طرفين (.wasat yea).

**أما الإرهاب** فهو مصطلح حديث له دوافع أدت إلى حدوثه، وعن أسبابه فقد أشارت مباركي (٢٠٠٩) أن الإرهاب ظاهرة برزت خلال السنوات الماضية نتيجة للانحرافات الفكرية والسلوكية البعيدة كل البعد عن الاعتدال والوسطية في فهم الإسلام، فتحت تلك الظاهرة التي ولدت الفتنة والفرقة والصراع، وأضعف من قوة الوطن العربي وفرَّق الأمن والاستقرار؛ مما أدى إلى ضياع الكثير من الحقوق والحريات التي كفلها الإسلام للفرد.

ويؤكد السويلم (٢٠٠٩) أن الإرهاب يعد ظاهرةً وعدوانًا يمارسه أفراد أو جماعات بغيًا على الإنسان في (دينيه، ودمه، وعقله، وماله، وعرضه)؛ ويشتمل على صنوف التخويف والأذى والتهديد والقتل بغير حق.

ويتفق محمد (٢٠١٢) مع ما ذهبت إليه مباركي (٢٠٠٩) والسويلم (٢٠٠٩)، حيث ذكروا أن الارهاب ظاهرة ونمط من السلوك البشري يفتقر إلى الرشد والاعتدال والتوسط، ويميل إلى العنف والعدوانية تجاه الطبيعة وتجاه غيره من البشر.

**ويُعرف الإرهاب** في اللغة بمعنى التخويف والفزع ورهَّب فلانًا بمعنى خوفه وفزعه وقد قال سبحانه وتعالى: ﴿ **وَاسْتَرْهَبُوهُمْ وَجَاءوا بِسِحْرٍ عَظِيمٍ** ﴾ [الأعراف: ١١٦] (ابن منظور، ١٩٩٢).

أما من الناحية الاصطلاحية فيعرف الإرهاب، على أنه سلوك مضطرب يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد، ضد مصلحة عامة في وطن أو فرد، ويتم السلوك الإرهابي بالعنف والعدوانية؛ بأشكال مادية أو معنوية **(منصور، والشربيني، ٢٠٠٣،ص٢٢٢).**

ونتيجة لهذا الخلل الفكري والسلوكي فقد ألصقت بالإسلام تهم الإرهاب والتخلف والتشدد، ومعاداة الحضارة، والتعدي على الآخرين، ويتطلب هذا الفعل والتصرف حماية الإنسان أمنيًا من هذا العدوان.

ويشار إلى أن مفهوم الأمن الإنساني، ظهر حديثًا في جميع أنحاء العالم منذ أن انتشر التطرف والإرهاب وأعمال العنف عند الدول، ويركز مفهوم الأمن الإنساني بالأساس على صون الكرامة البشرية وكرامة الإنسان **(شباطات، ٢٠٠٧).**

ويندرج تحت مفهوم الأمن الإنساني الأمن الفكري، وتنبع أهميته في كونه حماية لأهم المكتسبات، وأعظم الضروريات في المحافظة على عقل الإنسان، كما تنبع أهمية من ارتباطه الوثيق بصورة الأمن الأخرى، فإن تحقيق الأمن الفكري يؤمِّن تحقيقًا تلقائيًا

لأنواع الأمن الأخرى، فالإنسان أسير فكره ومعتقده، وما عمل الإنسان وسلوكه وتصرفاته في واقع الحياة إلا صدًى لفكره وعقله؛ فإذا انحرف فكره فقد خرج عن الوسطية والاعتدال، وأفضى به ذلك إلى الغلو والإرهاب (الحربي، ٢٠٠٨).

وبغية حماية الأمن الفكري من أخطار انحراف الفكر الإنساني فقد يعد الأمن الفكري طمأنينه وزوال للخوف، فحين أن يشعر الإنسان بالإطمئنان لانعدام التهديدات التي تواجهه نتيجة للانحرافات الفكرية، فإن الأمن الفكري هو انضباط عملية التفكير لدى الأفراد في إطار الثوابت الإسلامية التي أسستها الوسطية في فهم الدين، فالوسطية هي صراط الله المستقيم، وهي أساس كل عدل ومصدر كل أمن فكري وسلوكي واجتماعي، وسبيلُ تحصين القيم العربية ليعيش الأفراد حياة طيبة وآمنة في الدنيا والآخرة (مباركي، ٢٠٠٩).

وعلى هذا الأساس فقد تعد المؤسسات التربوية والتعليمية من أولى الجهات المعنية بالحفاظ على الأمن، ووقاية المجتمع من التطرف والإرهاب، وذلك من خلال بناء شخصية شباب هذه الأمة الإسلامية بناء اسلاميًا وتحصينهم ضد أيٍّ من التيارات التي تتنافى مع قيم وسماحة الإسلام ويسره، الذي ينبذ كل ما يؤدي إلى إرهاب الناس وتخويفهم والتعدي على أموالهم وأعراضهم.

وعليه فقد أكد العنزي (٢٠٠٨) على أهمية دور المؤسسات التربوية والتعليمية في الحماية والحفاظ على الأمن من أخطار التطرف والإرهاب؛ وذلك من خلال تحصين المتعلمين من هذه الأخطار والانحرافات الفكرية، فعند ما تتعرض أمة أو مجتمع لمثل هذه الأخطار والانحرافات الفكرية فإنها تتجه إلى التربية باعتبارها المدخل الأنسب للتغير والتصحيح؛ فالتربية هي المعنية بتكوين المفاهيم الصحيحة وتعزيزها في أذهان الناشئة، وهنا يأتي دور المدرسة لتحصين عقول المتعلمين ووقايتهم من الانحرافات

الفكرية والسلوكية، وتنمية وتعزيز الأمن الفكري لديهم، حيث إن الأمن الفكري هو ركيزة الأمن العام، فيقع عليها عبء كبير في التربية خصوصاً في ظل المتغيرات المتسارعة.

وعلى أية حال فإنه يمكن القول أن التطرف والإرهاب ما هما إلا شكلان من أشكال الانحراف الفكري المائل عن وسطية الإسلام وسماحته ويسره، ويعد هذا التطرف والإرهاب من المصطلحات المضادة والمناقضة للوسطية التي نهت عن التشدد والغلو في الدين ومجاوزة الحد الذي يفضي إلى العنف والعدوانية تجاه الآخرين، والتعدي عليهم؛ باستحلال دمائهم وأموالهم وأعراضهم من غير وجه حق؛ وأن إحلال السلام والتعايش مع الآخرين هو ما أوجبه الإسلام في جميع مضامينه ليشعر جميع من فوق الأرض بحالةٍ من الطمأنينة ورخاء العيش، والتسهيل والتيسير في المعاملة بين الناس، والابتعاد عن مسالك الجهل الذي يؤدي إلى التطرف والغلو والتشدد في الدين، وما يترتب على ذلك من آثار سلبية من خلال التعدي على الآخرين، وقتل الأنفس التي حرم الله قتلها، وترويع الآمنين المسالمين، وإتلاف الممتلكات وإظهار الفساد في الأرض، وكل هذا قد حرمه الإسلام، وجعل التعامل بين الناس وسطاً لا غلو فيه ولا جفاء، ولا إفراط فيه ولا تفريط، ولا عنف، ولا اعتداء، ولا تجاوز عن الحد الذي أمر به الشرع، ولا فتنة تؤدي إلى الفرقة والصراع وإضعاف قوة المسلمين، ومصادرة حقوقهم وحرياتهم.

وبناء على ما سبق فإنه يمكن القول بأن هذه المصطلحات الخمسة السابقة؛ التي جاءت مناقضة ومضادة لملامح الوسطية، والمتمثلة في الغلو، والتنطع، والإفراط، والتفريط، والتطرف والإرهاب، تعد خروجاً عن الوسطية التي هي من أبرز خصائص هذه الأمة، وهي سبب خيريتها، وأن تحقيق هذه الوسطية تعنى اتباع صراط الله المستقيم امتثالاً لأمره عز وجل القائل في محكم آياته: ﴿ **وَأَنَّ هَٰذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ** ﴾ **الإنعام: ١٥٣.**

وعن مدلول هذه الآية الكريمة فقد ذكرت درويش (٢٠١٢) أن الأمة الإسلامية أمة الوسط والصراط المستقيم، بمعنى أنها تستغل جميع طاقاتها وجهودها في البناء والعمران المادي والتربوي والعلمي والثقافي من غير إفراط ولا تفريط.

فيما أكّد كلٌّ من (عثمان، ٢٠١٢، والعثمان، ٢٠١٢) أن المكلفين من هذه الأمة الإسلامية حملهم الشارع الكريم على التوسط في شأنهم كله من أمور الدنيا والدين من غير أفراط ولا تفريط، وأن الدليل على صحة ذلك هو اتباع الصراط المستقيم التي جاءت به الشريعة، وأن من خرج عن المذهب الوسط فهو مذموم، فالصراط المستقيم هو وسط بين الغلو والجفاء أو الإفراط والتفريط. فخيرية الأمور أوسطها، وأن ما عدى ذلك يعتبر خروجاً عن الوسطية، وقد اتفق شرع الرب تعالى وقدره على أن خير الأمور أوسطها.

**الدراسات السابقة:**

وبالرغم من أهمية إجراء دراسات تربوية متخصصة للكشف عن معرفة مدى توافر مبادئ وسطية الإسلام بالكتب المدرسية، إلا أنه (وفي حدود علم الباحث) لم يوجد أي دراسة تربوية متخصصة تبين مدى توافر مبادئ وسطية الإسلام بمحتوى الكتب المدرسية ومعالجة الظواهر الخارجة عنها، وما وجد من دراسات فإنَّ معظمها تناولت وسطية الإسلام من جوانب متعددة، ومن متغيرات أخرى؛ وبعض هذه الدراسات تناولت وسطية الإسلام من الناحية الشرعية، وقد قام الباحث باستعراض هذه الدراسات وتلخيص أهم ما يفيد أهداف الدراسة الحالية؛ ومن هذه الدراسات ما يلي:

**دراسة أخضر وزميلاتها (٢٠٠٦):** وهدفت إلى التعرف على مدى تحقق مبادئ تنمية المواطنة في المقررات الدراسية، ومن ضمنها المقررات الدينية، وتناولت في جزئية منها مظاهر التنمية الشاملة من حيث إرساء قيم الاعتدال والوسطية.

**دراسة حماد (٢٠٠٧):** وهدفت إلى التعرف على تحديات تغيير المناهج الشرعية في العالم الإسلامي، وبينت الدراسة أن الإسلام هو النظام العالمي الأمثل والوسط للحياة الإنسانية.

**دراسة السعودي (٢٠٠٨):** وهدفت إلى التعرف على مقاصد الشريعة في ضوء وسطية الإسلام، وأن الإسلام منهج وسط في كل أمور الحياة، وأن أبرز ما يتميز به الإسلام عن سائر الملل والنحل وسطيته واعتداله، فالميزة ظاهرة وجلية في جميع شؤون هذا الدين الحنيف، وعلى هذا الإساس جعل الإسلام الوسطية مقصداً من مقاصد الشريعة لأنها دالَّة على الكمال.

**دراسة كافي (٢٠٠٩):** وهدفت إلى التعرف على دور المناهج التعليمية في إرساء الأمن الفكري (مقرر التوحيد في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ (أنموذج) وبينت الدراسة أن أسباب الانحراف الفكري هو الخروج عن الوسطية والاعتدال في أمور الحياة الدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصّادية، وأن سلامة الفكر الإنساني يؤدي إلى الحفاظ على النظام وتحقيق الأمن والطمأنينة والاستقرار في جميع أنواع الحياة.

**دراسة القرني (٢٠٠٩):** وهدفت إلى التعرف على دور الجامعات في ارشاد الطلاب نحو الوسطية والاعتدال، وبينت الدراسة أن الوسطية والاعتدال منهج شرعي، جعله الله من خصائص هذه الأمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات؛ أهمها: ربط المؤسسات التعليمية بالمجتمع المحلي، وتفعيل دورها في حماية أمنه، احتواء الشباب وتفريغ طاقاتهم، وتحقيق طموحهم، وإشباع ميولهم في اجواء تربوية آمنة، تكثيف المقررات التي تعنى ببيان الوسطية وطرق معرفة الوسطية الشرعية.

**دراسة مطالقة (٢٠٠٩):** وهدفت إلى التعرف على أثر كفايات معلم التربية الإسلامية في معالجة التطرف الفكري، وبينت الدراسة أن مفاهيم التطرف والغلو والتعصب،

والتنطع والعنف والإرهاب تدور حول معاني مجاوزة الحد والشدة في غير موضعها؛ مما يؤدي إلى الظلم، إضافة إلى الحدة والغلظة مع المبالغة في الأمر، ومفارقة التوسط.

**دراسة محمد (٢٠١٢)**: وهدفت إلى التعرف على مظاهر التشدد والغلو، وغياب الوسطية والاعتدال في الشخصية المسلمة، وبينت الدراسة ان غياب الوسطية له آثار سلبية على الصعيدين المحلي والعالمي، حيث أدى هذا الغياب إلى سيطرة الصورة النمطية على الشخصية المسلمة.

**دراسة عثمان (٢٠١٢)**: وهدفت إلى التعرف على مسؤولية الفتوى الشرعية وعلاقتها بالوسطية والتطرف، وبينت الدراسة أنه يجب على المفتي أن يراعي مبدأ اليسر ورفع الحرج، وأن يحمل المستفتي على الوسط في الأحكام وحمل المكلف على التوسط، من غير إفراط ولا تفريط.

**دراسة درويش (٢٠١٢)**: وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور الوسائط التربوية في المجتمع الإسلامي في تفعيل قيم الوسطية للحد من ظاهرة الغلو والتشدد، وتوصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات؛ من أهمها: استخدام أسلوب الفعل في معالجة ظواهر الغلو والتطرف والتخلي عن العنف،بيان ان التشدد والإرهاب والتعسف لا يزيد الغلو إلا إمعانًا وقوة وإصرارًا، إشاعة لغة الحوار، وتقديم منهج لتربية الأولاد؛ في الإسلام تقدمه الكليات لطالبات على اختلاف أنواعها وتخصصاتها لتقديم المنهج الوسطي في تربية الأولاد؛ للتخلي عن أسلوب القهر والاستبداد.

وتعقيباً على جميع ما تم استعراضه من دراسات سابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، يتضح أن هذه الدراسات السابقة تناولت الوسطية من جانبين الجانب التربوي، والجانب الشرعي، فالدراسات التي تناولت الوسطية من حيث الجانب التربوي كان هناك تباين فيما بينها، من حيث أهداف كل دراسة واتجاهاتها، فكان هدف دراسة (أخضر

وزميلاتها، ٢٠٠٦) تحقيق مبادئ تنمية المواطنة في المقررات الدراسية؛ وخاصة المقررات الدينية التي يجب أن ترسِّخ قيم الاعتدال والوسطية بتلك المقررات، في حين كان الهدف من دراسة (حماد، ٢٠٠٧) التعرف على تحديات المناهج الشرعية في العالم الإسلامي وكان اتجاه الدراسة موجه نحو الامتثال بالوسطية كمنهج للحياة الإنسانية والذي لا يقبل التغيير. بينما كان هدف دراسة (كافي، ٢٠٠٩) التعرف على دور المناهج التعليمية في إرساء الأمن الفكري، (مقرر التوحيد في المرحلة الثانوية أنموذجًا)، واتجاه هذه الدراسة كان موجهًا نحو تحقيق الأمن الفكري من خلال الامتثال بالوسطية والاعتدال في جميع أمور الحياة.

أما دراسة القرني (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى التعرف على دور الجامعات في إرشاد الطلاب نحو الوسطية والاعتدال؛ من خلال تكثيف المقررات التي تعنى بالوسطية، وربط المؤسسات التربوية والتعليمية بالمجتمع، وقد هدفت دراسة (مطالقة، ٢٠٠٩) إلى التعرف على أثر كفاية معلم التربية الإسلامية في معالجة التطرف الفكري، وكان اتجاه الدراسة نحو دور المعلم في نبذ التطرف الفكري، المجاوز للحد والمفارق للوسطية. بينما هدفت الدراسة التي قامت بها (درويش، ٢٠١٢) التعرف على وسائط التربية في المجتمع الإسلامي في تفعيل قيم الوسطية للحد من ظاهرة الغلو والتشدد.

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالجانب التربوي أن أهداف واتجاهات هذه الدراسات كان موجهًا نحو التعرف على دور المناهج والمقررات بمراحل التعليم العام والجامعات ووسائط التربية الأخرى في إرساء قيم الاعتدال والوسطية والامتثال بها في جميع أمور الحياة. أما من حيث الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تعرُّف مدى توافر مبادئ وسطية الإسلام بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية ومعالجة الظواهر الخارجة عنها.

وأما فيما يتعلق بالدراسات التي تتناول الجانب الشرعي، فكان هناك تفاوت فيما بينها من حيث أهداف كل دراسة واتجاهاتها، فقد هدفت دراسة (السعودي، ٢٠٠٨) إلى التعرف على مقاصد الشريعة في ضوء وسطية الإسلام، وكان اتجاه هذه الدراسة توضيح ميزة الإسلام التي تميز بها عن سائر الملل والنحل، فكان ذلك المنهج الوسط في كل أمور الحياة، والوسطية هي مقصد الشريعة التي لا تنتفك عنها. في حين كان الهدف من دراسة (محمد، ٢٠١٢) هو تعرف مدى مظاهر التشدد والغلو، وغياب الوسطية والاعتدال في الشخصية المسلمة، وكان اتجاه هذه الدراسة محاولة إزالة الآثار السلبية النمطية التي سيطرت على شخصية المسلم في ظل غياب الوسطية. بينما كان هدف دراسة (عثمان، ٢٠١٢) هو تعرف على مسؤولية الفتوى الشرعية وعلاقتها بالوسطية والتطرف، أما اتجاه الدراسة فكان موجهًا نحو التأكيد على المفتي بمراعاة مبدأ اليسر والسماح ورفع الحرج عمَّن يدعوه، وحمل المكلف بالدعوة على التوسط من غير إفراط أو تفريط.

ومن خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت الجانب الشرعي من حيث أهدافها واتجاهاتها، يتضح أن هذه الدراسات تؤكد على أهمية الوسطية واتخاذها منهجًا في كل أمور الحياة، وأن غيابها يؤدي إلى الغلو والتشدد، والإفراط والتفريط.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بجانبيها التربوي والشرعي؛ كونها دراسة تحليلية تهدف إلى الكشف عن مدى توافر وسطية الإسلام بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية، ومعرفة معالجة المحتوى للظواهر الخارجة عنها، وهو ما لم تتناوله أيٌّ من الدراسات السابقة، مما أفردها عن هذه الدراسات.

**إجراءات الدراسة:**

**منهجية الدراسة:** اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، أسلوب تحليل المحتوى (تحليل المضمون): وقد أشار طعيمة (٢٠٠٨) إلى أن تحليل المحتوى هو أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر، لمادة من مواد الاتصال؛ و ذلك من خلال اختيار عينة من المادة محل التحليل وتصنيفها وتحليلها كمًّا وكيفًا.

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع كتب الفقه؛ وعددها (٥) كتب، والمقررة على طلاب المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والشرعي (بنين) طبعة عام ١٤٣٤هـ / ١٤٣٥هـ؛ ولكل كتاب من هذه الكتب جزءان؛ وقد جاءت هذه الكتب على النحو الآتي: كتاب الفقه للصف الأول ثانوي واحد فقط مشتمل على العلمي والشرعي، كتاب الفقه للصف الثاني ثانوي علمي، كتاب الفقه للصف الثاني ثانوي شرعي، كتاب الصف الثالث ثانوي علمي، كتاب الفقه للصف الثالث ثانوي شرعي.

**أداة الدراسة:**

لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة؛ والتي هي عبارة عن استبانة اشتملت على قائمة من مبادئ الوسطية، وقائمة أخرى شملت على معالجة الظواهر الخارجة عنها.

ولإعداد وبناء هذه الاستبانة (أداة الدراسة) تم استعراض الأدب والدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد تم تقسيم الاستبانة إلى محورين رئيسيين، تناولت المحور الأول: مبدأ سماحة الإسلام ويسره، بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية، أما المحور الثاني فقد تناول معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام. ويندرج تحت كل محور من محاور الدراسة

مؤشـرات فرعيـة، ويندرج تحـت كـل مؤشـر مـن هـذه المؤشـرات عـدد مـن العبـارات، واشـتملت الاسـتبانة فـي صـورتها الأوليـة علـى (٨٣) عبـارة؛ بمجمـوع محـوري الدراسـة ومؤشـراتها، ومـن ثـم قـام الباحـث بعرضـها علـى مجموعـة مـن المتخصصـين بعلـوم الشـريعة مـن أسـاتذة الجامعـة، وذلـك بهـدف التعـرف علـى آرائهـم وملحوظاتهـم حـول مبادئ الوسـطية، ومعالجة الظواهر الخارجة عنها، ووفـق مـا تـم التوصل إليه، تـم عرضـها مرة أخرى على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق أداة الدراسـة.

**صدق الأداة:**

للتحقـق مـن صدق أداة الدراسـة (الصدق الظاهري) للاسـتبانة تـم عرضها مرة أخـرى على مجموعة من المحكمين وعددهم (٩) محكمين من أسـاتذة قسـم المناهج وطرق التـدريس تتـراوح رتبهـم العلميـة مـا بيـن (أسـتاذ مشـارك – أسـتاذ)، وذلـك لإبـداء آرائهـم وملحوظاتهم من حيث التالي:

- معرفة مدى انتماء، المؤشرات والعبارات لمحاورها الرئيسـية.
- معرفة مدى صحة المؤشرات والعبارات لغويًا وعلميًا.
- حذف أو اضافة ما يرونه مناسبًا.

وفـي ضـوء مـا قدمـه المحكمـون مـن آراء وملحـوظـات تـم إجـراء التعـديلات اللازمـة؛ حيث اشـتملت اسـتبانة الدراسـة في صورتها النهائيـة علـى (٧١) عبـارة لجميـع مؤشـرات الدراسـة؛ والبالغ عددها (١١) مؤشراً لمحوري الدراسـة الأول والثاني، وقـد جـاءت علـى النحـو الآتي:

**المحـور الأول:** مبـدأ سـماحة الإسـلام ويـسره بمحتـوى كتـب الفقـه فـي المرحلـة الثانويـة، وقـد اشـتمل علـى (٥) مؤشـرات، و ينـدرج تحـت المؤشـر الأول (٦) عبـارات،

والمؤشـر الثـاني (٦) عبـارات، والمؤشـر الثالـث (٤) عبـارات، والمؤشـر الرابـع (٥) عبـارات، والمؤشر الخامس (٥) عبارات.

**المحور الثاني:** معالجـة محتوى كتب الفقـه في المرحلـة الثانويـة للظواهر الخارجـة عن وسطية الإسلام.

وقـد اشـتمل على (٦) مؤشـرات، ويندرج تحـت المؤشـر الأول (٧) عبـارات، والمؤشـر الثـاني (٥) عبـارات والمؤشـر الثالـث (٨) عبـارات، والمؤشـر الرابـع (١١) عبـارة، والمؤشـر الخامس(٧) عبارات، والمؤشر السادس (٧) عبارات

استمارة تحليل المحتوى: لإكمال منظومة تحليل المحتوى فقـد تم إعـداد اسـتمارة لتحليل محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية (قيد الدراسـة)، حيث تم تفريغ ما احتوت عليـه قائمـة أداة الدراســة (الاســتبانة (مـن مؤشــرات وعبـارات انـدرجت تحـت هـذه المؤشرات لمحوري الدراسة الأول والثاني باستمارة التحليل المعدة لهذا الغرض.

ثـم قـام الباحـث وبنفسـه بـالقراءة الدقيقـة والفاحـصة، والتعـرض لمفاهيـم وسـطية الإسلام ومبادئها التي تمثلت بـسماحة الإسـلام ويسره وذلـك من خـلال فحـص جميـع المواضيع والدروس والتطبيقات والأنشطة داخل محتوى كتب الفقـه، وكـذا تـم التعـرض لفحـص جميـع المفـاهيم والأفكـار والحقـائق التـي تـدور حـول الظـواهر الخارجـة عـن وسـطية الإسـلام وعـن المقاصـد الـشرعية التي جـاء بهـا. وهـذه الظـواهر خمـس تمثَّلـت بالغلو، والتنطع، والإفـراط، والتفـريط، والتطـرف والإرهـاب، وقـد تعـد هـذه الظـواهر نقـائض ومضادات لمبادئ وسطية الإسلام وسمتها الأساسية (السماحة واليسر)، وبعـد الانتهـاء من قـراءة وفحـص محتـوى كتب الفقـه (٥) الخمسـة بجزأيها الأول والثاني تـم تفريغهـا باسـتمارة تحليـل المحتـوى، وقـد تـم تخـصيص خانـات للتعـرف علـى درجـة تـوافر مبـادئ وسطية الإسلام من حيث سماحة الإسلام ويسره؛ بمحتوى الكتب، وكذا معرفة درجة

توافر معالجة الظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام بمحتوى الكتب (قيد الدراسة)، وقد روعي عند تقسيم خانات التحليل تخصص صفوف المرحلة بمحتوى كتب الفقه المشار إليها (علمي – شرعي).

**ثبات التحليل:**

لقياس ثبات التحليل طرق مختلفة، من أكثرها شيوعًا وأنسبها لتقدير الثبات في بحوث تحليل المحتوى: طريقة إعادة (التحليل)، كما أشار إلى ذلك طعيمة (٢٠٠٨م، ٢٢٥): " وهي تقوم على أساس إجراء التحليل مرتين على المادة نفسها، وتحديد العلاقة بينهما في شكل درجة معينة تعتبر مؤشرًا لمعامل الثبات، إذ تكشف عن مدى الاتفاق بين التحليلين، وكلما كانت هذه الدرجة مرتفعة كان معامل الثبات عاليًا". وقد تم حساب الثبات بطريقة إعادة التحليل عن طريق محلل أخر متخصص بالمجال، وقد حسبت نسبة الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل الباحث الأخر باستخدام معادلة هولستي (طعيمة ٢٠٠٨م، ٢٢٦)، وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

**وكانت نتائج التحليل كما يلي:**

**١- ثبات نتائج تحليل المحور الأول: مبدأ سماحة الإسلام ويسره بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية**

$$\frac{١١٤}{١١٤ + ١٦} \times ١٠٠ = ٨٧,٦٩ \%$$

وتعد نسبة اتفاق مناسبة يمكن الرجوع إليها عند إصدار الأحكام.

**٢- ثبات نتائج تحليل المحور الثاني: معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام**

$$\frac{٢٠١}{٢٠١ + ٢٤} \times ١٠٠ = ٨٩,٣٣ \%$$

وتعد نسبة اتفاق مناسبة أيضا يمكن الرجوع إليها عند إصدار الأحكام.

**نتائج الدراسة**

- **للإجابة عن سؤال الدراسة الأول -والآتي نصُّه-: (ما مدى توافر مبادئ وسطية الإسلام بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية من حيث سماحة الإسلام ويسره وما يرتبط بها من مؤشرات؟**

تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمحور الدراسة الأول ومؤشراته الخمسة، والجداول التالية (١- ٢ - ٣ - ٤ - ٥) توضح ذلك:

## جدول(١)

**التكرارات والنسب المئوية للمؤشر الأول(مبدأ السماحة واليسر) بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية من حيث درجة توافر، مبدأ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالعبادات والطيبات**

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ١ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بجمع الصلوات وقصرها | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٢ | ٣٫١٧ | ٢ | ٠٫٨٠ |
| ٢ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بأحكام الصوم | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ١٫٥٩ | ١ | ٠٫٤٠ |
| ٣ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بأحكام الزكاة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٤ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بأحكام الحج | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٥ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالطيبات من حيث المآكل والمشارب | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ١٫٥٩ | ١ | ٠٫٤٠ |
| ٦ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالطيبات من حيث الملبس والمسكن | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| | المجموع | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٤ | ٦٫٣٥ | ٤ | ١٫٥٩ |

**يتضح من الجدول السابق رقم (١) أعلاه، أن نسبة توفر مؤشر مبدأ الوسطية لسماحة الإسلام –ويسره فيما يرتبط بالعبادات والطيبات منعدمة– ماعدا محتوى كتاب الصف الثالث ثانوي شرعي، حيث بلغ تكراره (٤) بنسبة (٦,٣٥%)**

وهذه النتيجة تعدُّ دالة على عدم وجود توافر لمبدء السماحة واليسر فيما يرتبط بالعبادات والطيبات بمحتوى كتب الفقه؛ للصف الأول والثاني ثانوي بشقيهما العلمي والشرعي، ويمكن عزو هذه الأسباب إلى عدم وجود مواضيع تتعلق بالعبادات والطيبات لهذه الصفوف –مدرجةً بمحتوى تلك الكتب – يتم فيها إيضاح مفاهيم لمبادئ الوسطية من حيث سماحة الإسلام ويسره قد يراها مؤلف تلك الكتب إلا أنه في حالة وجود أيّ من هذه المواضيع فقد يروا أن إدراج هذه المفاهيم لمبادئ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره يكون ضمن مواضيع مستقلة، أو قد يرى مؤلفّو تلك الكتب أن طلاب الصف الأول والثاني ثانوي لم يكتمل نضجُهم الطبيعي لدراسة هذه المفاهيم حول مبادئ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره، أو قد لا يدركون أهمية هذه المرحلة العمرية فلم يلقوا لها أي اهتمام وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة البحثية لابتسام القرني (٢٠٠٩).

أما من حيث ما وجد من نسبة توافر بلغ تكرارها (٤) ونسبة مئوية بلغت (٦,٣٥%) لمبادئ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره – فيما يرتبط بالعبادات والطيبات–بمحتوى كتاب الصف الثالث شرعي،

فلربما يكون سبب ذلك عائداً إلى شعور مؤلفي الكتاب بأهمية الصف الثالث ثانوي شرعي لدراسة هذه المبادئ، ولشعورهم كذلك بأن الطلاب في مثل هذه المرحلة قد اكتمل نضجهم الطبيعي مما يجعلهم قادرين على تقبل الآراء والاختلافات حول صور السماحة واليسر، مماّ جعل هؤلاء المؤلفين لم يعيروا أي اهتمام للمراحل التعليمية

السابقة، واكتفوا بوجودها بمحتوى كتاب الصف الثالث شرعي دون غيرها من محتوى الكتب الأخرى.

### جدول(٢)

### التكرارات والنسب المئوية للمؤشر الثاني (مبدأ السماحة واليسر) بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية من حيث درجة توافر، مبدأ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالمعاملات

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ١ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالبيع والشراء | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| ٢ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالوكالة | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| ٣ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالشراكة | . | . | ١ | ٢,١٧ | ١ | ١,٤٥ | . | . | . | . | ٢ | ٠,٨٠ |
| ٤ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالمزارعة | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| ٥ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بخيار البيع | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| ٦ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالملكية الفردية | . | . | ١ | ٢,١٧ | ١ | ١,٤٥ | . | . | . | . | ٢ | ٠,٨٠ |
| | المجموع | . | . | ٢ | ٤,٣٥ | ٢ | ٢,٩٠ | . | . | . | . | ٤ | ١,٥٩ |

**يتضح من الجدول السابق رقم (٢) أعلاه أن التكرار عند مؤشر مبدأ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالمعاملات (٢) بلغت نسبته (٤,٣٥%) في محتوى كتاب الفقه للصف الثاني علمي، وفي محتوى كتاب الفقه للصف الثاني شرعي كان التكرار (٢) بنسبة (٢,٩٠%)، أما في بقية الصفوف فإن التكرار يساوي.**

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي بلغ تكرارها (٢) بمحتوى كتاب الفقه للصف الثاني علمي والشرعي بنسبة بلغت (٤,٣٥%) لكل منهما في بعض عبارات المؤشر الثاني المرتبطة بالمعاملات إلى وجود مواضيع ذات علاقة بطبيعة هذه المعاملات، كالشراكة والملكية؛ التي يجب فيهما السماحة واليسر، والذي يجب أن يتوافر في هذين الجانبين.

أما فيما يرتبط بالعبارات الأخرى للمؤشر الثاني فلربما ينظر هؤلاء المؤلفين بأنه لا حاجة لإدراج مبدأ السماحة واليسر في الموضوعات الأخرى كافةً فيما يرتبط بالمعاملات؛ مما جعلهم يهملوا جانب السماحة واليسر بمحتوى هذه الموضوعات فلم تُعَرْ أيَّ اهتمام، مما أدى إلى عدم توافرها في بقية موضوعات محتوى كتب الفقه للصفوف الأخرى.

جدول(٣)

**التكرارات والنسب المئوية للمؤشر الثالث (مبدأ السماحة واليسر) بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية، من حيث درجة توافر، مبدأ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالأحوال الشخصية**

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ١ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالنكاح | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٢,٧٨ | ١ | ١,٥٩ | ٢ | ٠,٨٠ |
| ٢ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالطلاق | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٢,٧٨ | ١ | ١,٥٩ | ٢ | ٠,٨٠ |
| ٣ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالميراث | ٠ | ٠ | ١ | ٢,١٧ | ٢ | ٢,٩٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٣ | ١,٢٠ |
| ٤ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالقوامة | ٠ | ٠ | ١ | ٢,١٧ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٠,٤٠ |
| | المجموع | ٠ | ٠ | ٢ | ٤,٣٥ | ٢ | ٢,٩٠ | ٢ | ٥,٥٦ | ٢ | ٣,١٧ | ٨ | ٣,١٩ |

بلغ تكرار المؤشر الثالث (٢) بنسبة (٤,٣٥%) في محتوى كتاب الصف الثاني علمي، و(٢) بنسبة (٢,٩٠%) في محتوى كتاب الصف الثاني شرعي،و (٢) بنسبة (٥,٥٦%) للصف الثالث علمي، و (٢) بنسبة (٣,١٧%).

وربما يعود تفسير هذه النتيجة التي تبين أن هناك تكرارًا بلغ (٢) ونسبة مئوية بلغت (٤,٣٥%) لعبارات المؤشر الثالث مبدأ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالأحوال الشخصية إلى وجود مواضيع ذات صلة بمحتوى كتب الصف الثاني (علمي – شرعي) ومحتوى كتاب الفقه للصف الثالث علمي تحتاج إلى إيضاح سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بمواضيع الميراث والقوامة، للصف الثاني (علمي – شرعي) مما جعل المؤلفين يعيرونها الاهتمام البالغ.

أما بالنسبة لعدم توافر السماحة واليسر بمحتوى كتاب الفقه للصف الثالث (علمي – شرعي) فيمكن عزو تلك الأسباب إلى عدم وجود مواضيع تتعلق بالميراث والقوامة بمحتوى تلك الكتب؛ مما يدل على عدم وجود شراكة لهذه المواضيع بين الصفوف، والإكتفاء بوجودها بمحتوى صف واحد سواء كان علميًا أو شرعيًا، وهذا دليل على عدم وجود تكرار للمواضيع بين صفوف المرحلة الثانوية.

**جدول(٤)**

**التكرارات والنسب المئوية للمؤشر الرابع (مبدأ السماحة واليسر) بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية من حيث درجة توافر؛ مبدأ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره؛ فيما يرتبط بالأحكام الشرعية والجنايات**

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ١ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالجرائم والحدود | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٢ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالتعزير | ١ | ٢,٨٦ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ١,٥٩ | ٢ | ٠,٨٠ |

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ٣ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالقصاص | ١ | ٢.٨٦ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٤ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالعفو | ١ | ٢.٨٦ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٠.٤٠ |
| ٥ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالعتق | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ١.٥٩ | ١ | ٠.٤٠ |
| | المجموع | ٣ | ٨.٥٧ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٢ | ٣.١٧ | ٤ | ١.٥٩ |

بلغ تكرار المؤشر الرابع (٣) بنسبة (٨,٥٧%) للصف الأول ثانوي، و(٢) بنسبة (٣,١٧%) للصف الثالث شرعي، أما بقية الفصول فإن التكرار قد انعدم فيها.

ولربما يعود تفسير هذه النتيجة التي بينت أن هناك تكرارًا بلغ (٣) ونسبة مئوية بلغت (٨,٥٧%) لبعض عبارات المؤشر الرابع مبدأ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره؛ فيما يرتبط بالأحكام الشرعية والجنايات، بمحتوى كتاب الفقه للصف الأول والثالث ثانوي شرعي بلغ تكراره (٢) ونسبته المئوية بلغت (٣,١٧%) لبعض عبارات المؤشر، إلى وجود مواضيع ذات علاقة تحتاج إلى إظهار صور التسامح واليسر للجنايات المتعلقة بالتعزير، والقصاص، والعفو؛ مما شكل اعتقادًا لدى المؤلفين بأهمية إظهار سماحة الإسلام ويسره لرفع الحرج عن أمة الإسلام فيما يرتبط بهذه الجنايات، وأن هذه النتيجة تؤكد على توافر صور السماحة واليسر بمحتوى كتابي الفقه للصف الأول، والثالث شرعي.

أما بالنسبة للنتيجة التي بينت عدم وجود توافر لصور السماحة واليسر بمحتوى كتب الفقه للصفوف الأخرى، فقد يعزى سبب ذلك إلى أنه لم توجد مواضيع مرتبطة بالأحكام الشرعية والحدود والجنايات، تمكّن المؤلفين من إيضاح صور سماحة الإسلام بمحتوى هذه الكتب، أو قد يرى المؤلفون أن طلاب الصف الأول ثانوي بحاجة إلى إيضاح هذه الصور لسماحة الإسلام ويسره بمحتوى كتب الفقه للصف الأول. مما شكل لديهم قناعة بعدم تكرار المواضيع، والاكتفاء بما ورد بمحتوى كتاب الصف الأول.

أما بالنسبة لوجود تكرار لصور السماحة واليسر في محتوى كتاب الفقه للثالث شرعي، فقد يرى المؤلفون أنه يجب مراعاة التخصص الشرعي، وتزويد المتعلمين بهذه الصور لسماحة الإسلام ويسره، ولهذا فقد يرى المؤلفون أنه يجب أن يكون لدى المتعلمين استعداد لدراسة مثل هذه الحالات بالمرحلة الجامعية، مما دفع بهم إلى تضمينها بمحتوى كتاب الصف الثالث ثانوي شرعي.

**جدول(٥)**

**التكرارات والنسب المئوية للمؤشر الخامس (مبدأ السماحة واليسر) بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية، من حيث درجة توافر؛ مبدأ الوسطية لسماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالأخلاق ومعاملة الآخرين**

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ١ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالنفقات والصدقات | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٢ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| | بالكرم والجود | | | | | | | | | | | | |
| ٣ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بالإحسان بالقول والعمل | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٤ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بمعاملة الآخرين بعدم التعسير عليهم أو جفائهم | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٥ | سماحة الإسلام ويسره فيما يرتبط بمعاملة الآخرين من حيث عدم إكراههم على اعتناق الدين الإسلامي | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| | المجموع | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |

من الجدول أعلاه يتبن عدم وجود أي تكرار للمؤشر؛ مما يدل على خلوها في جميع الصفوف.

ويمكن عزو هذه النتائج التي تبين من خلالها عدمُ وجود أي تكرارًا للمؤشر الخامس بجميع محتوى كتب الفقه لصفوف المرحلة الثانوية؛ من حيث سماحة الإسلام ويسره، فيما يرتبط بالأخلاق ومعاملة الآخرين إلى عدم إدراك المؤلفين أهمية هذه الجوانب في حياة المتعلم وتأثيرها على سلوكهم، أو قد يعتقد المؤلفين أن إدراج صور السماحة واليسر؛ ورفع الحرج كمبدأ للوسطية يمكن صياغتها بمواضيع تتطلب إظهار صور السماحة واليسر؛ كمواضيع الحدود والجنايات والمواضيع المتعلقة بالأحكام الشرعية، والأحوال الشخصية؛ وهذا مما يدل على التقليل من أهميتها وأنهم لم يعيروا

لها أي اهتمام، وهذا يدل أيضًا على عدم اهتمام مؤلفي مناهج التربية الإسلامية بمبادئ الوسطية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ما أشارت إليه دراسة كلٍ من (ابتسام القرني، ٢٠٠٩، كافي، ٢٠٠٩، بهجت، ٢٠٠٩) من خلال إفادتهم بأن المناهج المدرسية لا تهتم بمفاهيم الوسطية وغرسها في أذهان المتعلمين.

**وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والآتي نصُّه: (ما مدى معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام وما يرتبط بها من مؤشرات)؟**

تم استخراج التكرارات والنسبة المئوية لمحور الدراسة الثاني ومؤشراته الستة، والجداول التالية (٦–٧ – ٨ – ٩ – ١٠ – ١١) توضِّح ذلك.

**جدول(٦)**

**التكرارات والنسب المئوية للمؤشر الأول (معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام) من حيث درجة توافر المؤشر الأول (معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية لظاهرة (الغلـــو) فيما يرتبط بالعبادات والطيبات والأحوال الشخصية.**

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ١ | معالجة ظاهرة (الغلو) من حيث المداومة على صلاة الليل أبدًا. | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |
| ٢ | معالجة ظاهرة (الغلو) من حيث | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| | القطع على النفس بصيام الدهر | | | | | | | | | | | | |
| ٣ | معالجة ظاهرة (الغلو) من حيث تكليف النفس فوق طاقتها في بعض العبادات وعدم مراعاة الرخص | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٤ | معالجة ظاهرة (الغلو) من حيث تحريم الطيبات من المأكل والمشارب | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٥ | معالجة ظاهرة (الغلو) من حيث تحريم الطيبات من الملبس والمسكن | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٦ | معالجة ظاهرة (الغلو) من حيث تحريم النكاح على النفس | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٧ | معالجة ظاهرة (الغلو) من حيث تحريم الطلاق على النفس في بعض الحالات | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| | المجموع | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود أي تكرار لمؤشر معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية لظاهرة (الغلـــو)؛ فيما يرتبط بالعبادات والطيبات والأحوال الشخصية، مما يدلُّ على انعدامه في جميع الصفوف.

وهـذه النتيجـة تعـدُّ مؤشـرًا دالاًّ علـى عـدم اهتمـام مـؤلفي الكتـب لمعالجـة ظـاهرة (الغلـو) مـن خـلال محتـوى تلـك الكتـب فيمـا يـرتبط بالعبـادات والطيبـات والأحـوال الشخصية، والتي يتبين خلوها من معالجة هذه الظاهرة، وقد يكون سبب ذلك هو اعتقاد مؤلفي الكتب بما ماورد من مبادئ لوسطية الإسلام، والمتمثل في صور السماحة واليسر ورفع الحرج وأنه يمكن الاكتفاء به لمعالجة ظاهرة (الغلو)، ولم ينتبهوا إلى خطورة هذه الظاهرة المائلة عن وسطية الإسلام ولم يدركوا المؤلفون أهمية معالجة محتوى الكتب لهـذه الظـاهرة، وهـو ممـا أفقـدَ جميـع محتـوى كتـب الفقـه فـي المرحلـة الثانويـة أي قيمـة لمعالجة هذه الظاهرة (الغلو) التي يجب أن تتوافر بمحتوى تلك الكتب

**جدول(٧)**

**التكرارات والنسب المئوية للمؤشر الثاني(معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام) من حيث درجة توافر المؤشر الثاني (معالجة محتوى كتب الفقه بالمرحلة الثانوية لظاهرة (التنطع) فيما يرتبط بالعبادات.**

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ١ | معالجة ظاهرة (التنطع) من حيث التعمق بالأعمال الدينية وترك الرفق | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٢ | معالجة ظاهرة (التنطع) من حيث التشديد على النفس في غير موضوع التشديد | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٣ | معالجة ظاهرة (التنطع) من حيث تجاوز الحد في الأقوال والأعمال | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ٤ | معالجة ظاهرة (التنطع) من حيث الزيادة في الشيء؛ في ذمه ومدحه | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٥ | معالجة ظاهرة (التنطع) من حيث إلزام النفس والآخرين بما لم يوجبه الله عز وجل | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| | المجموع | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود أي تكرار لمؤشر معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية لظاهرة (التنطع) فيما يرتبط بالعبادات، مما يدل على انعدامه في جميع الصفوف.

ويمكن عزو هذه النتائج التي بينت عدم وجود أي تكرار لمؤشر معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية لظاهرة (التنطع) إلى تلك الأسباب السابقة التي تم ذكرها لمؤشر معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية الظاهرة (الغلو).

## جدول(٨)

**التكرارات والنسب المئوية للمؤشر الثالث(معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام) من حيث درجة توافر المؤشر الثالث (معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية لظاهرة (الإفراط) فيما يرتبط بالأخلاق والسلوكيات.**

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ١ | معالجة ظاهرة (الإفراط) من حيث التهور بتجاوز الحد بمسمى الشجاعة | ١ | ٠.٠٣ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | ٠ | ١ | ٠.٤ |
| ٢ | معالجة ظاهرة (الإفراط) من حيث الجود المتجاوز الحد بالإسراف والتبذير | ١ | ٠.٠٣ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | ٠ | ١ | ٠.٤ |
| ٣ | معالجة ظاهرة (الإفراط) من حيث الجبن وضعف النفس | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٢.٦٣ | ١ | ١.٥٩ | ٢ | ٠.٨ |
| ٤ | معالجة ظاهرة (الإفراط) من حيث التقدم عن القدر المطلوب في إزالة الشيء عن وجهته | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٥ | معالجة ظاهرة (الإفراط) من حيث التجاوز في القول والإفراط فيه | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | ٠ | ٠ | ٠ |

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ٦ | معالجة ظاهرة (الإفراط) من حيث الظلم والتعدي | ٠ | ٠ | ١ | ٢,١٧ | ١ | ١,٤٥ | ٠ | ٠ | | ٠ | ٢ | ٠,٨ |
| ٧ | معالجة ظاهرة (الإفراط) من حيث المبالغة في التنطع المفضي إلى ترك الأفضل | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٨ | معالجة ظاهرة (الإفراط) من حيث التفريق بين الرجل والمرأة في الميراث | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٢ | ٢,٩٠ | ٠ | ٠ | | ٠ | ٢ | ٠,٨ |
| | المجموع | ٢ | ٠,٠٦ | ١ | ٢,١٧ | ١ | ٤,٣٥ | ١ | ٢,٦٣ | ١ | ١,٥٩ | ٨ | ٣,٢ |

**يتبين من الجدول توفر مؤشر معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية لظاهرة (الإفراط)، فيما يرتبط بالأخلاق والسلوكيات في جميع صفوف المرحلة الثانوية، ولكن بنسب بسيطة أعلاها كان للصف الثاني ثانوي شرعي، حيث بلغ تكراره (٣) بنسبة (٤,٣٥%)، ثم الصف الأول ثانوي بتكرار (٢) ونسبة (٠,٠٦%).**

ولربما يعود تفسير هذه النتائج التي بينت أن هناك تكرار بلغ (٣) وبنسبة بسيطة بلغت (٤,٣٥%) في جميع محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية، وبنسب بسيطة أعلاها، حيث جاء التكرار لمحتوى كتاب الصف الثاني شرعي، ثم يليه محتوى كتاب الفقه للصف الأول ثانوي بتكرار بلغ (٢) وبنسبة بلغت (٠,٠٦%) فيما يرتبط بتوافر مؤشر معالجة محتوى الكتب المشار إليها لظاهرة (الإفراط) بما وجد من بعض المواضيع

الـواردة بمحتـوى تلـك الكتـب التـي ظهـرت فيهـا بعـض صـور لمبـادئ الوسـيطة المتمثلـة بـسـماحة الإسـلام ويـسـره، ممـا شـكل لـدى المـؤلّفين تـصورًا باهميـة معالجـة ظـاهرة (الإفـراط) والتـي يـرون فيهـا كثـرة وقـوع النـاس بالتعـدي علـى بعـضهم البعـض وبـشـكل مفـرط ممـا حَـدَا بهـؤلاء المـؤلفين إلـى التنبـه لهـذه الظـاهرة، فـأوردوا بعـضًا مـن الـصور البسـيطة لمعالجتها، أعني ظاهرة (الإفراط).

**جدول(٩)**

**التكرارات والنسـب المئوية للمؤشـر الرابع(معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسـطية الإسـلام) من حيث درجة توافر المؤشـر الرابع (معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية لظاهرة (التفريط) فيما يرتبط بالأخلاق والسـلوكيات.**

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ١ | معالجة ظاهرة (التفريط) من حيث التواضع دون ضبط | ٠ | ٠ | | ٠ | | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | ٠ |
| ٢ | معالجة ظاهرة (التفريط) من حيث التواني حتى فوات الأوان | ٠ | ٠ | ٢ | ٤,٣٥ | ٢ | ٢,٩٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٤ | ١,٥٩ |
| ٣ | معالجة ظاهرة (التفريط) من حيث التهور الملقي بالنفس إلى التهلكة | ١ | ٢,٨٦ | | ٠ | | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٠,٤٠ |
| ٤ | معالجة ظاهرة (التفريط) من حيث اهمال تربية الأبناء | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٥ | معالجة ظاهرة (التفريط) من | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| | حيث عدم القيام بحقوق العلماء وضعف الصلة بهم. | | | | | | | | | | | | |
| ٦ | معالجة ظاهرة (التفريط) من حيث عدم القيام بحقوق الأبناء | ٠ | ٠ | ١ | ٢,١٧ | ١ | ١,٤٥ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٢ | ٠,٨٠ |
| ٧ | معالجة ظاهرة (التفريط) من حيث رؤية المنكر مع القدرة على إنكاره | ٠ | ٠ | | ٠ | | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٨ | معالجة ظاهرة (التفريط) من حيث قطع الأرحام وعدم صلتهم | ٠ | ٠ | | ٠ | | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٩ | معالجة ظاهرة (التفريط) من حيث التخفيف المسرف بالعمل والتأخير عنه | ٠ | ٠ | | ٠ | | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ١٠ | معالجة ظاهرة (التفريط) من حيث التشديد في العمل أو التقصير فيه | ٠ | ٠ | ١ | ٢,١٧ | ١ | ١,٤٥ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٢ | ٠,٨٠ |
| ١١ | معالجة ظاهرة (التفريط) من حيث الجفاء المؤدي إلى الترك والبعد | ٠ | ٠ | | ٠ | | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | | ٠ |
| | المجموع | ١ | ٢,٨٦ | ٤ | ٨,٧٠ | ٤ | ٥,٨٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٩ | ٣,٥٩ |

بلغ تكرار مؤشر معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية لظاهرة (التفريط) فيما يرتبط بالأخلاق والسلوكيات (١) بنسبة (٢,٨٦%)، و (٤) بنسبة (٨,٧٠%) للصف الثاني ثانوي علمي، و (٤) بنسبة (٥,٨٠%) للصف الثاني ثانوي شرعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي بينها جدول رقم (٩)؛ عند مؤشر معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية لظاهرة (التفريط) فيما يرتبط بالأخلاق والسلوكيات، وبنسبة مئوية بلغت (٢,٨٦%) وتكرار (٤) بنسبة أيضًا بلغت (٨,٧٠%) لمحتوى كتاب الصف الثاني ثانوي علمي وفي بعض العبارات دون غيرها، يلي ذلك (٤) تكرارات وبنسبة بلغت (٥,٨٠%) لمحتوى كتاب الصف الثاني ثانوي شرعي ولبعض العبارات كذلك دون غيرها، وعدم توافرها في محتوى كتب الصفوف الأخرى، قد يعود سبب ذلك إلى طبيعة المواضيع المدرجة بمحتوى تلك الكتب المشار إليها، حيث يعتقد أن طبيعة هذه المواضيع الواردة قد تتطلب أن يكون هناك إيضاح للصور التي يجب أن تعالج ظاهرة (التفريط) ؛في بعض المواضيع دون غيرها وهذا يعد دلالة على وجود معالجة وبنسب ضعيفة جدًا لهذه الظاهرة بمحتوى تلك الكتب.

جدول(١٠)

التكرارات والنسب المئوية للمؤشر الخامس (أ)(معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام) من حيث درجة توافر المؤشر الخامس (معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية لظاهرة (التطرف) فيما يرتبط بالعبادات والأخلاق والسلوكيات.

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ١ | معالجة ظاهرة (التطرف) من حيث افتقار الشخص إلى الرشد نتيجة لانحرافه الفكري | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٢ | معالجة ظاهرة (التطرف) من حيث اضطراب السلوك | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٣ | معالجة ظاهرة (التطرف) من حيث الجهل بتعاليم الدين | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٤ | معالجة ظاهرة (التطرف) من حيث تنفير الآخرين عند دعوتهم إلى الله | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٥ | معالجة ظاهرة (التطرف) من حيث التمسك الحرفي في مجموعة قيم ومبادئ أساسية | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٦ | معالجة ظاهرة (التطرف) من حيث مبالغة الشخص في فكره أو موقف معين | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| ٧ | معالجة ظاهرة (التطرف) من حيث احساس المرء بأنه يمتلك كل الحقيقة وقناعته بصواب ما عنده | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| | المجموع | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود أي تكرار لمؤشر معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية لظاهرة (التطرف) فيما يرتبط بالعبادات والأخلاق والسلوكيات، مما يدل على انعدامه في جميع الصفوف.

جدول(١١)

التكرارات والنسب المئوية للمؤشر الخامس (ب) (معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام من حيث درجة توافر المؤشر السادس (معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية لظاهرة (الإرهاب) فيما يرتبط بالأخلاق والسلوكيات.

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| ١ | معالجة ظاهرة (الإرهاب) من حيث استحلال دماء الناس وأموالهم نتيجة للفكر والعقل والمعتقد | ١ | ٢,٨٦ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ |
| ٢ | معالجة ظاهرة (الإرهاب) من حيث تكفير الآخرين | ٢ | ٥,٧١ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ |
| ٣ | معالجة ظاهرة (الإرهاب) من حيث التفجيرات بدعوى الجهاد كوسيلة للاستشهاد | ١ | ٢,٨٦ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ |
| ٤ | معالجة ظاهرة (الإرهاب) من حيث ترويع الآمنين وتعنيفهم | ١ | ٢,٨٦ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ |
| ٥ | معالجة ظاهرة (الإرهاب) من | ٠ | ٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ |

| م | العبارات | الصف الأول الثانوي | | الصف الثاني الثانوي | | | | الصف الثالث الثانوي | | | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | علمي / شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي | | شرعي | | علمي / شرعي | |
| | | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % | ت | % |
| | حيث إكراه الآخرين على اعتناق الدين | | | | | | | | | | | | |
| ٦ | معالجة ظاهرة (الإرهاب) من حيث تصدير حقوق وحريات الآخرين | ١ | ٢,٨٦ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ |
| ٧ | معالجة ظاهرة (الإرهاب) من حيث امتهان كرامة وحصانة الإنسان | ١ | ٢,٨٦ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ |
| | المجموع | ٧ | ٢٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ | ٠,٠ |

**لا يتوفر هذا المؤشر إلا في محتوى كتاب الصف الأول الثانوي بتكرار بلغ (٧) ونسبة (٢٠%)**

ويمكن عزو هذه النتائج التي بينت عدم وجود توافر لمعالجة ظاهرتي (التطرف) و (الإرهاب) بمحتوى كتب الفقه للصف الثاني والثالث ثانوي بشقيهما العلمي والشرعي إلى عدم إدراك المؤلفين لهذه الكتب بأهمية هذه الظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام ليتم إدراجها بالمحتوى، ويمكن من خلالها معالجة التطرف والإرهاب التي أصبحت من القضايا والمشكلات المعاصرة، التي عانى منها معظم دول العالم؛ بما في ذلك المملكة؛ والتي اكتوت بنارها.

أما بالنسبة لوجود توافر لعبارات المؤشر السادس بمحتوى كتاب الفقه للصف الأول ثانوي، وبتكرار بلغ (٧) وبنسبة قليلة جدًا بلغت (٢٠%)، فإنه يمكن القول أن سبب ذلك

قد يعود إلى ما وجد من مواضيع ترتبط بظاهرة الإرهاب أدرجت بمحتوى كتاب الفقه المشار إليه، أو قد تكون لدى مؤلفي كتاب الفقه للصف الأول ثانوي، تصورًا بأهمية الوسطية لمعالجة ظاهرة الانحراف الفكري المؤدي إلى التطرف والإرهاب؛ مما حدا بهؤلاء المؤلفين إلى إدراج صور سماحة الإسلام ويسره لمعالجة هذه الظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام، ولكن لم يبلغ هذا الإدراج الحد المطلوب، وهذا ما يدل على وجود توافر لمعالجة ظاهرة الإرهاب بمحتوى كتاب الفقه للصف الأول ثانوي المشار إليه، ولكن بنسب ضعيفة جدًا وفي جميع عبارات المؤشر.

**للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والآتي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) تعزى لمتغير محتوى كتب الفقه بصفوف المرحلة الثانوية (علمي – شرعي).**

تم استخراج المتوسطات الحسابية واختبارات الفروق لمحوري الدراسة؛ الأول والثاني؛ والجداول التالية (١٢، ١٣) توضح ذلك

**الفروق بالنسبة للمحور الأول:**

**لاختبار الفرضية:** "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥%) في مؤشرات المحور الأول(مبدأ السماحة واليسر) تبعًا للصف الدراسي".

تم استخدام اختبار كروسكال واليس kruskal-wallis الذي يقوم على مقارنة وسيط مجموعات الدراسة التي لاتتبع التوزيع الطبيعي، والجدول التالي متوسطات الرتب ونتائج اختبار kruskal-wallis لاختبار الفروق في متوسطات مؤشرات المحور الأول(مبدأ السماحة واليسر) في جميع كتب الفقه للصفوف الدراسية.

جدول (١٢)

**نتائج متوسطات الرتب ونتائج اختبار كروسكال واليس لاختبار الفروق في متوسطات مؤشرات المحور الأول(مبدأ السماحة واليسر) في جميع الصفوف الدراسية**

| المتغير | الصف | متوسطات الرتب | Chi-square | df | sig |
|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول: مبدأ السماحة واليسر | الأول الثانوي | ١١,٦٠ | ٢,٣٦٧ | ٤ | ٠,٦٦٧ |
| | الثاني علمي | ١٣,١٠ | | | |
| | الثاني شرعي | ١٣,١٠ | | | |
| | الثالث علمي | ١٠,٨٠ | | | |
| | الثالث شرعي | ١٦,٤٠ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٢) عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع الصفوف بالنسبة لمحور مبدأ السماحة واليسر، حيث بلغت قيمة مربع كاي Chi-square (٢,٣٦٧) بمستوى دلالة (٠,٦٦٧) أكبر من (٠,٠٥)، وبالتالي نقبل الفرض القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الصفوف الخمسة في المحور الأول.

وهذه النتيجة تعد مؤشرًا دالاً على عدم وجود أي اهتمام من قبل المؤلفين أصحاب القرار بتعزيز مبادئ الوسطية، والمتمثلة بمبادئ السماحة واليسر، وتضمينها بمحتوى تلك الكتب؛ مما يدل على عدم توافرها.

**الفرق بالنسبة للمحور الثاني:**

**لاختبار الفرضية:** "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥%) في مؤشرات المحور الثاني تبعًا للصف الدراسي"

يبين الجدول التالي متوسطات الرتب ونتائج اختبار kruskal-wallis لاختبار الفروق في متوسطات مؤشرات المحور الثاني(معالجة محتوى كتب الفقه للمرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام) في جميع الصفوف الدراسية:

جدول(١٣)

نتائج متوسطات الرتب ونتائج اختبار كروسكال واليس لاختبار الفروق في متوسطات مؤشرات المحور الثاني(معالجة محتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام) في جميع الصفوف الدراسية

| المتغير | الصف | متوسطات الرتب | Chi-square | df | sig |
|---|---|---|---|---|---|
| المحور الثاني: معالجة محتوى كتب الفقه للمرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام | الأول الثانوي | ١٣,٤٠ | ٣,٢٥٧ | ٤ | ٠,٥١٦ |
| | الثاني علمي | ١٧,١٠ | | | |
| | الثاني شرعي | ١١,٦٠ | | | |
| | الثالث علمي | ١١,٩٠ | | | |
| | الثالث شرعي | ١١,٠٠ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع الصفوف بالنسبة لمعالجة محتوى كتب الفقه للمرحلة الثانوية للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام؛ حيث بلغت قيمة Chi-square (٣,٢٥٧) بمستوى دلالة (٠,٥١٦) أكبر من (٠,٠٥)، وبالتالي نقبل الفرض القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الصفوف الخمسة في المحور الثاني.

ويمكن عزو هذه الأسباب التي أشارت إليها نتائج الدراسة، والتي يتبين من خلالها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا للمتوسطات الحسابية، واختبارات الفروق لمحوري الدراسة الأول والثاني أن المؤلفين لكتب الفقه لم يدركوا أهمية وسطية الإسلام، ومعالجة الظواهر الخارجة عنها ليتم تضمينها بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية، ولم يفرقوا بين صفوف تلك المرحلة، سواءٌ كانت علمية أو شرعية، مما يدل على أن ما وجد من نسب توافر بمحتوى الكتب لمحوري الدراسة الأول والثاني لم يكن بالمستوى المطلوب، ولا على الوجه المأمول، وهو ما يدل كذلك على وجود قصورًا واضحًا لم يدركه

المؤلفون لتعزيز مفهوم الوسطية وتضمينها بمحتوى تلك الكتب، والنظر إلى معالجة الظواهر الخارجة عنها.

وبناء على ما توصلت إليه الدراسة في جميع محاورها السابقة، والذي يتضح من خلالها أن درجة توافر مبادئ وسطية الإسلام من حيث السماحة واليسر بمحتوى كتب الفقه (قيد الدراسة) لم يصل إلى الحد المطلوب، فقد كانت أعلى نسبة توافر بلغت (٨،٥٧)، وهذه النتيجة تُعد بالعرف التربوي منخفضة جدًّا إضافة إلى خلوّ محتوى الكتب من أيّة معالجة للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام، ما عدا وجود نسبة منخفضة جدًّا لمعالجة هذه الظواهر؛ وجدت بمحتوى كتاب الصف الأول ثانوي بلغت (٢٠%).

وتمشيًا مع التطورات العالمية، ومواكبة العصر، والداعية إلى تطوير المناهج والكتب المدرسية، فإننا نجد أنفسنا بحاجة إلى التطلع إلى رؤى تطويرية تهدف إلى إعادة النظر في مناهجنا المدرسية لمسايرة الواقع المعاش، وذلك من خلال إعادة تخطيط وهيكلة محتوى كتب الفقه؛ لضمان تعزيز مفهوم وسطية الإسلام، والعمل على تضمينها بمحتوى تلك الكتب، والنظر إلى معالجة الظواهر الخارجة عنها.

**لهذا فإن إجابة سؤال الدراسة الرابع والآتي نصه: (ما الرؤى التطويرية لتضمين مبادئ وسطية الإسلام من حيث سماحة الإسلام ويسره، ومعالجة الظواهر الخارجة عنها بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية ؟).**

تتطلب أن تكون هذه الرؤى التطويرية منطلقة من فلسفة تربوية مبنية على أسس علمية تتجه نحو المستقبل؛ مستهدفة التطوير والتحسين، لضمان أن تكون مناهج التعليم العام؛ وخاصة منها مناهج التربية الإسلامية وكتبها المدرسية ضمن أولويات التطوير والتحسين؛ لتتماشى مع الواقع المفروض، ولاسيما أن ما يمر به العالم الإسلامي في مثل هذا اليوم من أزمات وانحرافات فكرية وسلوكية يوحي كل هذا بأن ثمّت

قصورًا بالمناهج المدرسية أدى إلى استفحال الظواهر المائلة والخارجة عن مقاصد الشريعة الإسلامية، وأن تحقيق ما نهدف الوصول إليه لتطوير وتحسين مناهج التربية الإسلامية وكتبها المدرسية، وخاصة كتب الفقه في المرحلة الثانوية لأجل أن يضمن محتواها بالمفاهيم اللازمة لوسطية الإسلام، ولأهمية التطلع إلى رؤى مستقبلية لتطوير وتحسين كتب الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء وسطية الإسلام، فإن النقاط التالية يمكن أن تمثل ركائز أشبه ما تكون مسلمات ننطلق منها، وقد تكمن هذه المسلمات في ما يلي:

- أهمية التعريف بوسطية الإسلام ومبائدها، والمتمثلة بسمتها الأساسية: السماحة واليسر ورفع الحرج عن أمة الإسلام.
- أن يدرك أصحاب القرار بوزارة التربية والتعليم ومؤلفو الكتب المدرسية ومخططوها أهمية المرحلة الثانوية، إذ تعد هذه المرحلة من أهم مراحل التعليم العام. الذي يمكن من خلالها إبراز مفاهيم الوسطية وتضمينها بمحتوى مقرراتهم المدرسية، وتغذية محتوى هذه المقررات بمبادئها، ومعالجة أي ظاهرة تتعارض وتتناقض مع هذه المبادئ.
- العمل على إعادة النظر بأهداف تدريس الفقه بالمرحلة الثانوية، على أن يكون من أولويات أهدافها تعزيز مفاهيم الوسطية لدى المتعلمين.
- تحديد المجالات والمواضيع والدروس والأنشطة المتعلقة بمفاهيم الوسطية بمحتوى كتب الفقه على أن تكون ضمن ما يعرض من مواضيع أخرى دون استقلالها بمقررات أو وحدات أخرى.

- استحداث برامج إثرائية مصاحبة تعليمية لمحتوى كتب الفقه؛ ذات صلة بمفاهيم الوسطية، تهدف إلى غرس هذه المفاهيم في أذهان المتعلمين، والعمل على تبني أفكار ومفاهيم لعلاج الظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام.
- تصميم أنشطة ذات صبغة تعاونية وتوعوية لأجل تعريف المتعلمين بظاهرة الغلو، والتنطع، والإفراط، والتفريط، والتطرف والإرهاب؛ باعتبارها نقائض ومضادات لوسطية الإسلام.
- التأكيد على أصحاب القرار ومخططي برامج إعداد المعلمين بوزارة التعليم العالي على تضمين مقرراتهم الشرعية والثقافية بمفاهيم وسطية الإسلام.
- التأكيد على إلمام المتعلمين بمفاهيم وسطية الإسلام وسماحته ويسره، والتأكيد على تنمية هذه المفاهيم لتتجسد في عقولهم وسلوكهم تجنبًا للظواهر الخارجة عن وسطية الإسلام.
- التأكيد لدى معلمي التربية الإسلامية على التمكن من معرفة مفاهيم وسطية الإسلام وما تمثلت به من مبادئ وقيم انسانية، وقدرتهم على إيصالها للمتعلمين.

* * *

**التوصيات:**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحث يوصي ويقترح ما يلي:

- ضرورة إعادة النظر بمحتوى كتب الفقه في المرحلة الثانوية، والتأكيد على التخطيط الجيد لتطويرها في ضوء وسطية الإسلام، وإدراجها ضمن محتوى مقررات المرحلة الثانوية.
- ضرورة إلمام مخططي ومؤلفي كتب الفقه في المرحلة الثانوية؛ بأهمية وسطية الإسلام، ومعرفة ما يضادها وينقاضها من ظواهر خارجة عن مقاصدها.
- ضرورة تبني المعلمين استراتيجية تدريسية تكفل إيصال مفاهيم وسطية الإسلام، ومعرفة ما يضادها ويناقضها من ظواهر خارجة عنها إلى المتعلمين.
- توعية المتعلمين بالمرحلة الثانوية بأهمية معرفة مفاهيم وسطية الإسلام ونقائضها ومضاداتها، وتعزيز مفاهيمها، وطرق علاج الظواهر المائلة عنها، وغرسها في أذهانهم.
- التأكيد على عقد ندوات فكرية وحوارية بين رجال التربية والمهتمين بقضايا التعليم وعلماء الشرع واستخلاص تجاربهم حول مفاهيم وسطية الإسلام، والكيفية التي يتم فيها إيصال هذه المفاهيم إلى المتعلمين.
- إجراء العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة؛ لتتناول مفاهيم وسطية الإسلام بمحتوى كتب التربية الإسلامية الأخرى بالمرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة تحليلية لمحتوى كتب الفقه للمرحلة المتوسطة؛ لمعرفة مدى تضمينها بمفاهيم وسطية الإسلام.

* * *

## المراجع:


- ابن حنبل، أحمد؛ رقم الحديث (٢٣٣٠١).
- ابن منظور (١٩٩٢)؛ لسان العرب، ج١، دار الفكر، بيروت.
- أبو النصر، بسام سليمان (٢٠١٢) المنتدى العالمي للوسطية، عمّان، الأردن.
- أخضر، فايزة، وزميلاتها (٢٠٠٦) دور المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية في تنمية المواطنة دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لفكرة العمل التربوي، الباحة، المملكة العربية السعودية.
- البخاري، أخرجه البخاري في كتاب النكاح، ٤٧٧٦.
- البخاري، رقم الحديث (٣٤٦١).
- بديوي، عبد العظيم (٢٠١٢) الوسطية في الإسلام wantairobatab.com/snowtnread.php?t=٧٧٥٢
- بهجت، رفعت محمد (٢٠٠٩) دور الأسرة والمدرسة في مواجهة التطرف والإرهاب؛ بحث مقترح بمؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف، المحور الرابع، القسم الأول، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- جان، محمد صالح (٢٠٠٦)؛ أسس المناهج وعناصرها وتنظيماتها من منظور اسلامي، ط١، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الحداد، مؤمن فتحي (٢٠٠٨)؛ جدد توحيدك الكواشف الجليلة في توحيد الربوبية؛ ط١، غراس للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الحذيفي، علي عبد الرحمن (٢٠٠٩) الغلو والتطرف، بحث مقدم لمؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف؛ المحور الأول، القسم الثاني، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- الحربي، جبير سلمان (٢٠٠٨)؛ أهمية الأمن الفكري، مجلة المناهج والإشراف التربوي، العدد٣، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الحسين، عبد اللطيف إبراهيم (١٩٩٩)؛ تسامح الغرب مع المسلمين، ط١، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، الدمام، المملكة العربية السعودية.
- حسين، عقيلة (٢٠١١)؛ الوسطية في السنة النبوية، دراسة تأصيلية مصطلحة، ط١، دار ابن حزم، بيروت، لبنان.
- حسين، عمار علي (٢٠١٢)؛ المدخل إلى علم الدعوة، ط١، دار الزمان للنشر والتوزيع، المدينة المنورة.
- حماد، شريف علي (٢٠٠٧)؛ تحديات تغيير المناهج الشرعية في العالم الإسلامي، بحث مقدم لمؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة والنشر مع عقد في الجامعة الإسلامية، كلية أصول الدين الفترة ٢-٣/٤/٢٠٠٧
- الخوالد، ناصر أحمد (٢٠١٠)؛ واقع مناهج التربية الإسلامية في الأردن، wasatyea.net/conference Print.aspx? conferenceid=٢٨
- الخوالدة، ناصر ويحيى، عيد(٢٠٠٦)؛ تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها، ط١، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- درويش، حنان (٢٠١٢)؛ وسائط التربية في المجتمع الإسلامي؛ في تفعيل قيم الوسطية للحد من نقش ظاهرة الغلو والتشدد.wasatyea.net/newsDetailsaspx?newsiid=٤٩٣
- الربيعة، عبد العزيز عبد الرحمن (١٩٨٨) صور من سماحة الإسلام، ط٣، العبيكان للطباعة والنشر، الرياض.
- الريس، ابراهيم حماد، وآخرون (٢٠١٢) المدخل إلى الثقافة الإسلامية، ط١٦
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٣) علم نفس النمو الطفولة والراهقة، ط٦، عالم الكتب، العبيكان، الرياض.

- الساموك، سعدون محمود (٢٠٠٥) تدريس التربية الإسلامية التخطيط، طرق، تقديم، ط١، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- السديري، توفيق عبد العزيز (٢٠٠٩) جهود وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد في مكافحة الإرهاب والأفكار الضالة، بحث مقدم بمؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف، المحور الرابع، القسم الأول، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- السعودي، عبد الودود مصطفى (٢٠٠٨) مقاصد الشريعة في ضوء وسطية الإسلام، مجلة حوليات مركز البحوث والدراسات الإسلامية، الجامعة الوطنية، ماليزيا.
- السلام، أمة (٢٠٠٣) الدعوة ودور الداعيات، ط١، المدينة المنورة.
- السويلم، أسماء سليمان (٢٠٠٩) الخطاب الدعوي النسائي في مكافحة التطرف، والإرهاب، بحث مقدم بمؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف، المحور الرابع، القسم الأول، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- شحاتة، حسن (١٩٩٤)؛ تعليم الدين الإسلامي بين النظرية والتطبيق، ط١، الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب وعماد، حامد (٢٠٠٣)؛ معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط١، القاهرة، الدار المصرية البنية للنشر.
- الشعلان، عثمان (٢٠٠٩)؛ هذا هو الإسلام، ط١، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، الرياض.
- الصباحين، عيد وعبد الرحمن، محمود (٢٠١٢)؛ تصميم أنموذج لمحتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن؛ في ضوء مفاهيم وقيم التربية العالمية والعلمية والتكنولوجية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٨، عدد ٤، ٣٢٩–٣٤٤، جامعة اليرموك، الأردن.

- الصغير، فالح محمد (٢٠٠٩)، الجهل بالدين سبب من أسباب الإرهاب، بحث مقدم بمؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف.
- الصلابي، علي محمد (٢٠٠١) ،الوسطية في القرآن الكريم، ط١، مكتبة الصحابة، الشارقة.
- صوفي، عبد القادر محمد (٢٠٠٩)، الغلو في الدين ومجاوزة الوسطية للأسباب والمظاهر بحث مقدم بمؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف.
- طعيمة، رشدي (٢٠٠٨)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهر، مصر.
- عاشور، راتب ومحمد، الحوامدة (٢٠٠٠٧)، منظومة التربية السياسية في كتب الصف الخامس والسادس والسابع الأساسية في الأردن، بحث مقدم لمؤتمر كلية التربية السابع ٢٣-٢٥ تشرين الأول جامعة اليرموك.
- عبد الحليم، أحمد المهدي (٢٠٠٤)، الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم رؤية التعليم من منظور إسلامي، ط١، الشروق الدولية، القاهرة.
- عبده، هاشم محمد (٢٠١٢)، المحافظة على البيئة في ضوء القرآن الكريم مجلة جامعة الملك خالد، ج١٠، العدد ١٩، أبها.
- العبيدي، علي سعيد (٢٠٠٩)، الجهل بالدين أساس التطرف ومنبع الإرهاب، بحث مقدم بمؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر، وفكر التطرف، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- عثمان، محمود حامد (٢٠٠٨)، مسؤولية الفتوى الشرعية وعلاقتها بالوسطية والتطرف، مجلة دارسات، العدد ٣.
- العثمان، حمد ابراهيم (٢٠١٢)، الوسطية، ط١، دار النوادر، بيروت.
- العجلوني، ابراهيم (٢٠٠٨)، حول مفهوم الوسطية، مجلة دراسات اسلامية، العدد ٤.
- العمر، عبد العزيز سعود (٢٠٠٧)، لغة التربويين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

- العنزي، حماد الطيار (٢٠٠٨)؛ دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري عند الطلاب في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة المناهج والإشراف، جامعة أم القرى، العدد ٣.
- عيد، يحيى وخلود، خصاونة (٢٠١١)؛ تدريس التربية الإسلامية التخطيط والتنفيذ والتقويم، ط١، دار النشر الدولي، الرياض.
- عيسائي، رحيمة الطيب (٢٠٠٩)؛ اتجاهات الشباب الجزائري نحو الفضائيات الدينية والإسلامية ودورها في توعيته ضد التطرف والتعصب (دراسة ميدانية) بحث مقدم لمؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- الغزالي، عبد الحميد (٢٠٠٠)؛ حول أساسيات المشروع الإسلامي لنهضة الأمة، ط١، دار التوزيع والنشر الإسلامية، بور سعيد، مصر.
- القرشي، ابتسام بلقاسم (٢٠٠٩)؛ دور الجامعات في إرشاد الطلاب نحو الوسطية والاعتدال، بحث مقترح بمؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر، وفكر التطرف، الجامعة الإسلامية، بالمدينة المنورة.
- قريشي، عمر عبد العزيز (٢٠٠٣)؛ سماحة الإسلام، ط١، الأديب الذهبية للنشر والترجمة، المنصورة، مصر.
- كافي، أبو بكر الطيب (٢٠١٠)؛ دور المناهج التعليمية في إرساء الأمن الفكري، مقرر التوحيد في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نموذجًا، بحثٌ مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري (مفاهيم وتحديات) المنعقد بجامعة الملك سعود، الرياض.
- اللقاني، أحمد والجمل، علي (٢٠٠٣)؛ معجم المصطلحات التربوية لمعرفة المناهج وطرق التدريس، ط٣، عالم الكتب للنشر، القاهرة.
- مباركي، دليله (٢٠٠٩)؛ فلسفة الأمن الفكري في الإسلام مجلة كلية العلوم الإسلامية – السراط – السنة الحادي عشر، العدد ١٩.

- محمد، الجاك النور (٢٠١٢)، مظاهر التشدد والغلووغياب الوسطية والاعتدال في الشخصية المسلمة، حوليات مركز البحوث والدراسات الإسلامية، السنة الثامنة، العدد ٢٩.
- مطالعة، أحلام محمود (٢٠٠٩)، أثر كفايات معلم التربية الإسلامية في معالجة التطرف الفكري، بحث مقدم بمؤتمر الإرهاب بين تطرف... الخ
- منصور، عبد الحميد والشربيني، زكريا (٢٠٠٣)، سلوك الإنسان بين الجريمة – العدوان – الإرهاب، ط١، دار الفكر العربي– القاهرة.
- موسى، فؤاد محمد (٢٠٠٢)، علم مناهج التربية من المنظور الإسلامي، زهرة المدائين للنشر، المنصورة – مصر.
- الهرفي، عبد الرحمن محمد (٢٠١٢)، الوسطية في الإسلام said.net/book/open.php?cat=١ & book=١٠٨٠
- هندي، صالح وآخرون (٢٠٠٠)، الثقافة الإسلامية، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- وثيقة المنهاج (٢٠١٣)، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية والخدمات الإلكترونية mog.gov.sa/pages/educationpolicy,aspx
- اليحياوي، محمد (٢٠٠٩)، نحو ثقافة وسطية راشدة، دراسة في الثقافة والحضارة والتيارات المعادية للإسلام، ط١، دار النشر الدولي، الرياض.

## المواقع الإلكترونية:

- Amnfkri.com/news.php?action=show&id=٠٩٨
- www.Wnwat.net/us/t١٦٦١٥٩.html
- www.wasatyea.net

* * *

- Mubaaraki, D. (2009). Philosophy of intellectual security in Islam. *Journal of Faculty of Islamic Sciences – Al-SiraaT,* (19).

- MuHammad, A. (2012). Mazhaahir al-tashaddud wa al-ghulu wa ghiyaab al-wasaTiyyah wa al-i`tidal fi al-shakhSiyyah Al-Muslimah. *Annals of Research and Islamic Studies Center*, (29).

- MuTaala`ah, A. (2009). *The effect of competencies of Islamic education teachers in addressing intellectual extremism* (A research presented at Conference of "Terrorism between Extremism of Ideology and Ideology of Extremism").

- ShaHaatah, H. (1994). *Teaching Islamic religion between theory and practice*. Cairo: Al-Daar Al-Arabiyyah li Al-Kitaab.

- ShaHaatah, H., Al-Najjaar, Z., & Imaad, A. (2003). *Glossary of educational and psychological terms*. Cairo: Al-Daar Al-MiSSriyyah Al-Lubnaaniyyah for Publishing.

- Soofi, A. (2009). *Extremism in religion and disregarding centrism for reasons and appearances* (A research presented at "Conference of Terrorism between Extremism of Ideology and Ideology of Extremism"). Islamic University, Al-Madeenah Al-Munawwarah.

- Ta`eemah, R. (2008). *Content analysis of humanities*. Cairo: Daar Al-Fikr Al-Arabi.

- Uthmaan, M. (2008). Responsibility of Fatwa and its relation to centrism and extremism, *Journal of Studies*, (3).

- Zahraan, H. (2003). *Developmental psychology of childhood and adolescence* (6th ed.). Riyadh: Aaalam Al-Kutub.


* * *

- Husayn, A. (2011). *Centrism in the Sunnah: Authenticating study*. Beirut: Daar Ibn-Hazm.

- Husayn, A. (2012). *Al-Madkhal ila ilm al-da`wah*. Al-Madeenah Al-Munawwarah:Daar Al-Zamaan for Publishing & Distribution.

- Ibn Hanbal. (n.d.) *Hadeeth no. (23301)*. (n.p.).

- Ibn Manzhoor. (1992). *Lisaan Al-Arab*. Beirut: Daar Al-Fikr.

- Ieed, Y., & KhaSaawnah, Kh. (2011). *Teaching Islamic education (planning, implementation and evaluation).* Riyadh: International Publishing House.

- Iesaa'i, R. (2009). *Algerian youth trends toward Islamic and religious channels and the role of awareness against extremism and intolerance: Field study* (A research presented at "Conference of Terrorism between Extremism of Ideology and Ideology of Extremism"). Islamic University, Al- Madeenah Al-Munawwarah.

- Jaan, M. (2006). *The basics, regulations and components of the curriculum from an Islamic perspective*. Riyadh: King Fahad National Library.

- Kaafi, A. (2010). *Educational curricula role in enhancing intellectual security: Secondary school monotheism textbook in the Kingdom of Saudi Arabia as a sample* (A research presented at the First National Conference of Intellectual Security (Concepts and Challenges). King Saud University, Riyadh.

- ManSoor, A., & Al-Shirbeeni, Z. (2003). *Human behavior in crime - aggression – terrorism*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

- Moosa, F. (2002). *Educational curriculum from an Islamic perspective*. Al Mansoura: Zaharat Al-Madaa'in for Publishing.

- Al-Suwaylim, A. (2009). *Women speech in fighting extremism and terrorism* (A research submitted at Conference on "Terrorism between extremism of ideology and ideology of extremism"). Islamic University, Al-Madeenah Al-Munawwarah.

- Al-Ubaydi, A. (2009). Ignorance of religion is the fundamental of extremism and source of terrorism (A research presented at Conference on "Terrorism between Extremism of Ideology and Ideology of Extremism"). Al- Madeenah Al-Munawwarah.

- Al-Umar, A. (2007). *Educators language*. Riyadh: Arabic Education Office for Gulf States.

- Al-Uthmaan, H. (2012). *Centrism*. Beirut: Daar Al-Nawaadir.

- Al-YaHyaawi, M. (2009). *Toward a centrist mature culture: Study of culture, civilization and currents of anti-Islam.* Riyadh: International Publishing House.

- Bahjat, R. (2009). *The role of the family and school against extremism* (A research presented at "Conference of Terrorism between Extremism of Ideology and Ideology of Extremism"). Islamic University, Al-Madeenah Al-Munawwarah.

- Bidaywi, A. (2012). *Centrism in Islam*. Retrieved from wantairobatab.com/snowtnread.php/t=7752

- Darweesh, H. (2012). *Media education of Islamic community: Activating centrism values to reduce the phenomenon of extremism*. Retrieved from wasatyea.net/newsDetailsaspx?newsiid=493.

- Hammaad, Sh. (2007). *The challenges of changing Sharia curriculum in the Muslim world* (A research presented at “Conference of Islam and the Contemporary Challenges”). Faculty of Theology.

- Hindi, S., et al. (2000). *Islamic culture*. Amman: Daar Al-Fikr.

- Al-Rabee`ah, A. (1988). *Images of tolerance in Islam* (3rd ed.). Riyadh: Obeikan for Printing and Publishing.
- Al-Rayyis, I., et al. (2012). *Introduction to Islamic culture* (16th ed.). (n.p.).
- Al-Sa`oodi, A. (2008). Purposes of Sharia in the light of Islam centrism. *Annals of Islamic Research and Studies*, National University, Malaysia.
- Al-Saamook, S. (2005). *Teaching Islamic education: Planning, methods:an introduction.* Amman: Daar Waa'il for Publishing.
- Al-SabaaHeen, E., & AbdulraHmaan, M. (2012). Designing a model for books content of social education for primary stage in Jordan in the light of concepts and values of global, scientific and technological education. *Jordanian Journal of Educational Science, 8*(4 ), 344-329, Yarmouk University, Jordan.
- Al-Sagheer, F. (2009). *Ignorance of religion is one of the causes of terrorism* (A research presented at "Conference of Terrorism between Extremism of Ideology and Ideology of Extremism").
- Al-Salaabi, A. (2001). *Centrism in Holy Quran*. Sharjah: Al-SaHaabah Library.
- Al-Salaam, U. (2003). *Advocacy and the role of women preachers*. (n.p.).
- Al-Shaalan, U. (2009). *This is Islam*. Riyadh: Daar Aaalam Al-Kutub for Publishing & Distribution.
- Al-Sudayri, T. (2009). *The efforts of the Ministry of Islamic Affairs, Endowments, Call and Guidance in combating terrorism and misguided thoughts* (A research presented at "Conference of Terrorism between Extremism of Ideology and Ideology of Extremism"). Islamic University, Al- Madeenah Al-Munawwarah.

- Al-Harfi, A. (2012). *Centrism in Islam*. Retrieved from said.net/book/open.php/cat=1&book=1080

- Al-Hudhayfi, A. (2009). *Exaggeration in religion and extremism* (A research presented at the Conference of "Terrorism between Extremism of Ideology and Ideology of Extremism"). Islamic University, Al-Madeenah Al-Munawwarah.

- Al-Husayn, A. (1999). *Tolerance of the West towards Muslims*. Saudi Arabia: Daar Ibn Al-Jawzi for Publishing & Distribution.

- Al-Inizi, H. (2008). The role of the school in enhancing intellectual security in the light of contemporary challenges. *Curriculum and Supervision Journal*, (3). Umm Al Qura University.

- Al-Khawaalid, N. (2010). *The reality of Islamic education curriculum in Jordan*. Retrieved from wasatyaa.net/conference Print.aspx? conference=28

- Al-Khawaalidah, N., & Yahya, A. (2006). *Content analysis of textbooks and curricula of Islamic education*. Amman: Daar Waa'il.

- Al-Luqaani, A., & Al-Jamal, A. (2003). *Glossary of educational terms to know the curriculum and teaching methods* (3rd ed.). Cairo: Aalam Al-Kutub.

- *Al-Minhaaj document* (2013). Saudi Ministry of Education and E-Services mog.gov.sa/pages/educationpolicy,aspx

- Al-Qurashi, I. (2009). *Universities' role in guiding students toward centrism* (A research presented at Conference of "Terrorism between Extremism of Ideology and Ideology of Extremism".

- Al-Qurayshi, U. (2003). *Tolerance of Islam*. Al-Mansoura: Al-Adeeb Al-Dhahabiyya for Publishing and Translation.

## List of References:


- Aashoor, R., & Al-Hawaamdah M. (2007). *System of basic education in the primary 5th, 6th& 7th grades in Jordan* (A research presented at the seventh conference of "Faculty of Education"). Yarmouk University.

- Abduh, H. (2012). Environmental conservation in the light of Holy Quran. *Journal of King Khalid University,10*(19), Abha.

- AbdulHaleem, A. (2004). *Islamic culture is a topic for education curricula: Education vision from an Islamic perspective*. Cairo: Al Shurooq.

- Abu Al-NaSSr, B. (2012) *Global forum for centrism*. Amman.

- AkhDHar, F., et al. (2006) *The role ofsecondary school courses in developing citizenship* (A study presented at the thirteenth annual meeting of the "Educational Work Thought"), Al-BaaHa.

- Al-Ajlooni, I. (2008). About the concept of centrism. *Journal of Islamic Studies*, (4).

- Al-Bukhaari. (n.d.). *Hadeeth no. (3461).* (n.p.).

- Al-Bukhaari. (n.d.). *Narrated by Al-Bukhaari in marriage book (4776*). (n.p.).

- Al-Ghazaali, A. (2000). *About the basics of Islamic renaissance of the nation project*. Port Said: Islamic Publishing and Distribution House.

- Al-Haddaad, M. (2008). *Jaddid tawHeeduk: Al-Kawaashif al-jaleelah fi tawHeed al-ruboobiyyah*. Cairo: Ghiraas for Publishing & Distribution.

- Al-Harbi, J. (2008). The importance of intellectual security. *Journal of Educational Curriculum and Supervision, 3*, Faculty of Education, Umm Al Qura University, Makkah.

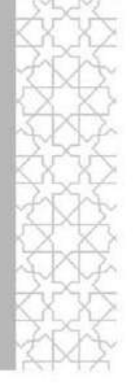
Analytical Study of the Contents of Secondary School Islamic Jurisprudence Textbooks in Light of
Islam Moderation Principles

**Dr. AwaDH bin Zuraybaan Al-Juhani**
Associate Professor Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education - Taibah University, Al-Madīnah Al-Munawwarah

**Abstract:**

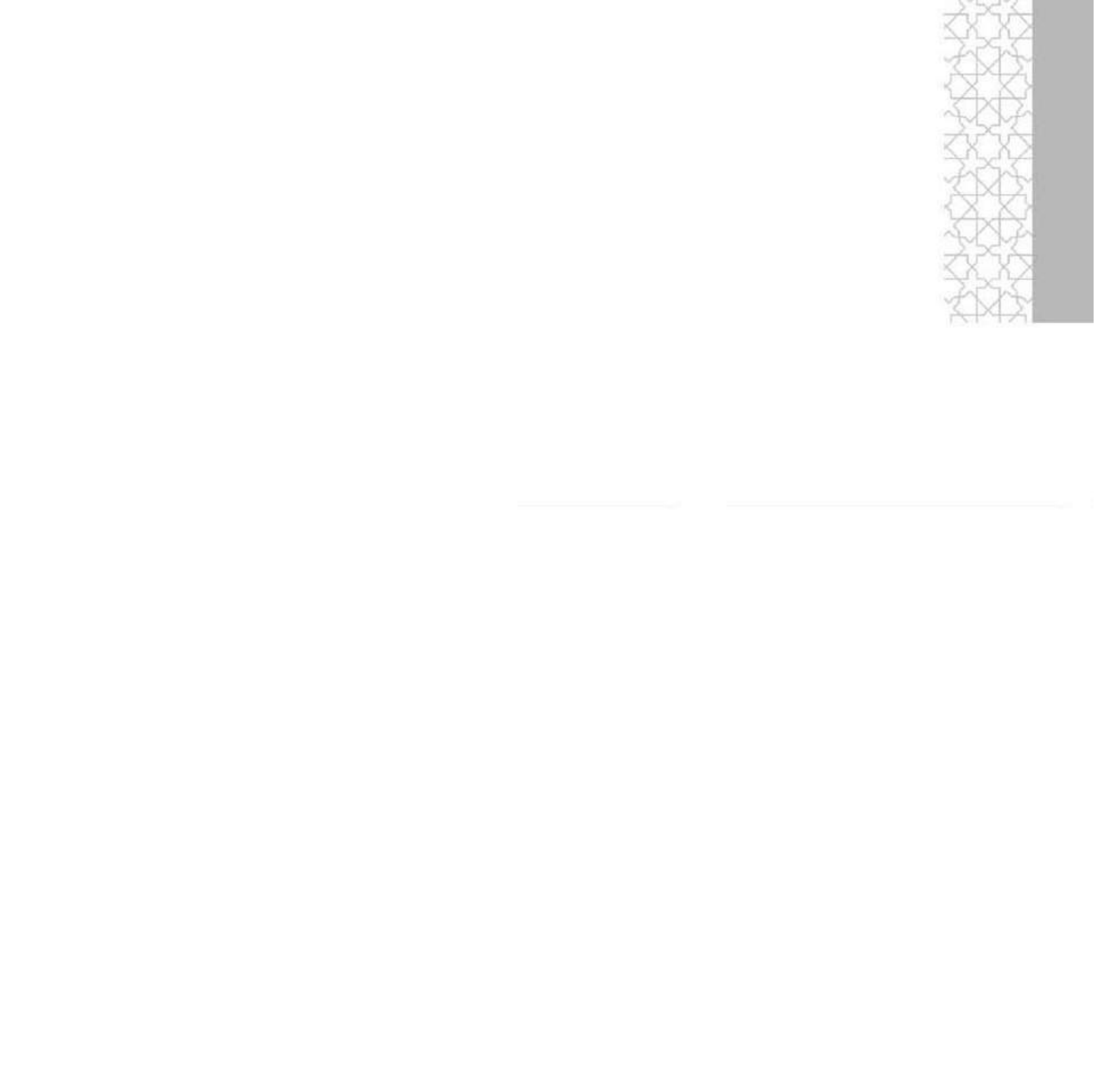
This study aims to identify the extent to which Islam moderate principles are found in secondary school Jurisprudence textbooks and address aspects of the textbooks which do not conform to these principles.To achieve the objectives of the study, a questionnaire was used as instrument. It consists of two parts; each part contains a number of sub-indicators amounting to (71) for both. The first part deals with moderate principles of Islam whereas the second discusses phenomena that do not conform to these principles. The questionnaires wereshown to a group of specialists.

In light of the specialists' opinions and notes, andafter conducting a textbooks analysis (still in progress), the study findings show that there is a lack of moderation in secondary school Jurisprudence textbooks. They reveal that secondary school Jurisprudence textbooks do not address some phenomena that do not conform to moderationsuch as relating to exaggeration in religion and extremism. They insufficiently and inadequately deal with phenomena such as excessiveness, negligence, extremism and terrorism, while some of the books do not deal at all with suchphenomena.



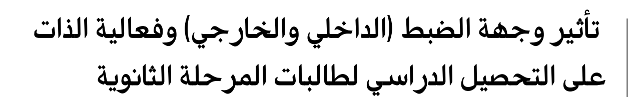
# تأثير وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) وفعالية الذات على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية

د. عفاف سالم المحمدي
قسم علم النفس- كلية التربية
جامعة الملك سعود



# تأثير وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) وفعالية الذات على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية

**د. عفاف سالم المحمدي**
قسم علم النفس– كلية التربية
جامعة الملك سعود



## ملخص البحث:

تهدف الدراسة للتعرف على مدى تاثير وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) وفعالية الذات على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية، حيث طبقت الدراسة على عينة من ٣٧٤ طالبة من طالبات المرحلة الثانوية اختير أفرادها بطريقة عشوائية من ست مدارس حكومية بمدينة الرياض. طبقت عليهن أداتا الدراسة: مقياس روتر (Rotter) لوجهة الضبط، ومقياس فاعلية الذات لشيرر وآدمز ( Sherer & Adams).

وقد اتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح وجهة الضبط الخارجي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح فعالية الذات العالية. كما اتضح من النتائج عدم وجود فروق في فعالية الذات (عالية أو منخفضة) تعزى لوجهة الضبط (داخلي وخارجي)، واتضح وجود اختلاف بين فعالية الذات (عالية أو منخفضة) تعزى لاختلاف التخصص (علمي وأدبي). وعدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في وجهة الضبط (داخلي وخارجي) بين التخصص (علمي وأدبي). كما اتضح من تحليل الانحدار أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية من معرفة وجهة الضبط وفعالية الذات لديهن.

**الكلمات المفتاحية:** وجهة الضبط، فعالية الذات، التحصيل الدراسي، المرحلة الثانوية.



**المقدمة:**

انبثق مفهوم وجهة الضبط Locus of Control من نظرية التعلم الاجتماعي لروتر (Rotter) حيث يشير إلى الدرجة التي يعزو بها الفرد مسؤوليته الشخصية عما يحصل له، مقابل أن ينسب ذلك إلى القوى التي تقع خارج سيطرته (Rotter, ١٩٩٠).

فوجهة الضبط عبارة عن أسلوب وطريقة معرفية يعمم الفرد وفقا لها التوقعات والاعتقادات وعمليات الإدراك عبر المواقف الحياتية المختلفة بما يتناسب مع ميله وتوجُّهاته في تفسير الأحداث (الجحيشي، ٢٠٠٤). فهو سلسلة متصلة ثنائية القطب تتراوح بين تحكم داخلي وخارجي. فالأفراد يعتبرون أن النتائج تعزز من سلوكهم، كعزو النجاح والفشل إلى عوامل داخلية (كالجهد) أو عوامل خارجية (كالفرص) (Rockstraw, ٢٠٠٧).

ويعتقد روتر أن ادراك العلاقة السببية بين السلوك ونتيجته هو ما يجعل الأفراد يختلفون في تفسير معنى الأحداث المدركة بالنسبة لهم بسبب طبيعة التعزيز المتوقع لهذه الأحداث فهم يميلون أكثر إلى تكرار السلوك الجديد إذا تم تدعيمه إيجابيا (الديب، ١٩٩٧).

ويميز "روتر" بين فئتين من الأفراد: فئة الأفراد ذوي الضبط الداخلي (Internal Control)، وهم الذين يفسرون نتائج أعمالهم وإنجازاتهم الناجحة منها أو الفاشلة كنتيجة منطقية لذواتهم وقدراتهم الخاصة وخصائصهم الشخصية الداخلية. أما الفئة الثانية فهم الأفراد ذوو الضبط الخارجي (External Control)، وهم يفسرون عادة النتائج الإيجابية أو السلبية التي تحدث في حياتهم كنتيجة للعوامل والظروف الخارجية كالحظ والصدفة والسلطة، وهي العوامل التي يصعب عليهم السيطرة عليها (أبو ناهية، ١٩٩٤).

كما أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتصفون بقدرات أكثر على المستوى العقلي من حيث استخدام المعلومات وتحليلها، ولديهم واقعية في تنفيذ النشاطات، وحاجة إلى رفع الدافعية من أجل أداء أكاديمي أفضل، كما أن اختلاف الأفراد في إدراك العلاقة بين الأسباب، والنتائج ينعكس على أنماط السلوك، وبالتالي فإن الأفراد ذوي وجهة الضبط الداخلي يحملون أنفسهم مسؤوليات أعمالهم سواء أكان في النجاح، أم الفشل (اليعقوب، ١٩٨٨).

كما يتصف الأفراد ذوو وجهة الضبط الداخلي بأنهم أكثر فاعلية في معالجة وتنظيم المعلومات، أي هم أقدر على حل المشكلات، ويعود ذلك إلى العلاقة بين التعزيز والسلوك، حيث إن العلاقة بين السلوك والتعزيز منتظمة؛ لاعتقاد الأفراد ذوي الضبط الداخلي بأن الأحداث مرتبطة بالسلوكيات، أما ذوو الضبط الخارجي فإن العلاقة بين السلوك والتعزيز غير منتظمة، مما يقود إلى الاعتقاد بأن العوامل المرتبطة بالسلوك خارجة عن الإدارة، والسيطرة (سرحان، ١٩٩٦).

كما أن ذوي وجهة الضبط الخارجي أكثر انصياعا وأسهل إقناعا ولديهم دافعية أقل، ويبذلون جهدا أكبر في المهام التي تتطلب نشاطا عقليا، موازنة بذوي الضبط الخارجي (جبريل، ١٩٩٦).

فوجهة الضبط الداخلي والخارجي تؤديان دورا مهما في الحفاظ على فاعلية وفائدة عملية التعلم لدى الطلاب (Kutanis et al,٢٠١١; Hasan & Khalid ,٢٠١٤).

وقد يعتقد العلماء أن الأفراد الذين يمتلكون وجهة ضبط داخلي وفعالية ذات عالية يستمرون في أداء مهماتهم لأوقات أطول من الأفراد منخفضي الفعالية الذاتية وذوي وجهة تحكم خارجي .(Rockstraw,٢٠٠٦)

ففاعليــة الــذات Self-Efficacy تــسهم كمتغيــر وســط فــي تفــسير الــسلوك الأكاديمي للطلاب، حيث يفترض هذا المفهوم أن إنجاز الفرد يعتمد على التفاعل بين سلوكياته والعوامل المعرفية Cognitive والعوامل البيئية Environmental، وتؤثر في أنماط التفكير وحل المشكلات (Bandura, ١٩٩٧). كما أن معتقدات فعالية الذات تؤثر على الأفراد عند اختيارهم للمهام التي يعملون بها، وكذلك الأساليب التي يختارونها لإنجاز تلك المهام بنجاح، كما تساعد على تحديد كمية الجهد المبذول لأداء مهام ما (Pajares, ١٩٩٦).

وقد عبر بندورا عن فعالية الذات بأنها: حكم شخصي على مقدرة الشخص للحصول أو أداء المهمة. مع العلم بأن فعالية الذات الإيجابية في مهمة معينة قد لا تؤثر بالضرورة في مهمة أو عمل آخر. وفعالية الذات الإيجابية قد تؤثر في التحصيل الدراسي، كما أن التحصيل الدراسي العالي يزيد من فعالية الطالب الذاتية (Wang, ٢٠٠١). فيعتقد بندورا أن فعالية الذات العالية لدى الطلاب تزيد فرصهم لإنهاء تعليمهم (Bandura ,١٩٩٧). كما أن بندورا يعتقد أن اختيار الأفراد للأنشطة يكون بناء على تصورهم للكفاءة الذاتية وقدرتهم على النجاح (Bandura, ١٩٩٣).

ويرى هالين ودانهيز (Hallin & Danaher, ١٩٩٤) أن فعالية الذات هي ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدرتهم على الأداء في المجالات المتنوعة ويكون لدى الفرد أكبر معرفة بنفسه إذا كان لديه القدرة على انجاز الهدف. أما سعد (٢٠١٠) فيعتبر أن فعالية الذات عبارة عن الاستعداد والقدرة على التأثير النشط وممارسة الضبط عبر مظاهر البيئة، والتعامل بإيجابية تجاه مختلف الأحداث وجميعها مظاهر تؤدي إلى شعور الفرد بالقدرة على الإنجاز، وتقدير الذات والارتقاء عامة.

و يمكـن قيـاس فعاليـة الـذات وفقـا لـثلاث سـمات: مـستواها، وثباتهـا (قوتهـا) وعموميتها. فالمستوى يقصد به درجة الصعوبة التي يشعر بها الفرد عند أدائه المهمة. و القـوة هي ثقـة الفـرد فـي تقـديرات أدائـه. أمـا العموميـة فتـشير إلى مجموعـة الحـالات التي يعتقد فيها الفرد نفسه أنه فعال (Bandura,١٩٩٧).كما يؤكد باندورا (Bandura,١٩٩٧) أن فعالية الذات عندما تكون مرتفعة أو منخفضة فهي نتاج للبيئة، فعندما تكون الفعالية مرتفعـة والبيئـة مناسـبة، فـإن النتـائج غالبـا مـا تكـون ناجحـة، وعنـدما تكـون الفعاليـة منخفضة والبيئة مناسبة غالبا ما يصبح الشخص مكتئبا، وذلك عندما يرى أن الأشـخاص الآخـرين يـؤدون الأعمـال الـصعبة بالنسبة لـه بكـل نجـاح. وعنـدما يواجـه الأشـخاص ذوو الفعالية المرتفعة مواقف بيئية غير ملائمة يميلـون إلى تكييف أوضاعهم ليغيـروا البيئـة، فيستخدمون مثلا الاحتجاج أو القوة والتنشيط الاجتماعي.

**وهناك أربع حالات قد تؤثر في فعالية الذات هي:**

١- **الخبرة:** فخبرة الشخص سواء كانت خبرة إيجابية أم خبرة سلبية تؤثر بشدة في فعالية الذات. فعلى سبيل المثال، خبرة الطالب الإيجابية في اختبار الرياضيات تُعطيه إدراكًا جيدًا عن مقدرته في مادة الرياضيات.

٢- **النمذجـة:** ففعاليـة الـذات قـد تتـأثر بملاحظـة الآخـرين وتقليـدهم. فـالطلاب الـذين يقلدون نماذج ناجحة يكون لديهم توقع إيجابي بالنتائج التي سوف يحصلون عليها.

٣- **التـشجيع اللفظـي:** يُمكـن زيـادة فعاليـة الـذات لـدى التلاميـذ بعمليـة التـشجيع والتغذية الراجعة اللفظية. فالعبارة التوكيدية مثل: "بمقدرتك أداء هذه المهمة" تـشجع الطالب على بذل المزيد للنجاح في المهمة. وعلى المعلمين أخذ الحذر في عباراتهم مع الطلاب. فالرسـائل اللفظية السلبية لها تأثير عظيم في خفـض فعاليـة الـذات لـدى التلاميـذ من التأثير الإيجابي للرسائل اللفظية الإيجابية.

٤- **الحالة النفسية:** حالة الطالب النفسية قد تؤثر في فعالية الذات لديه. فالقلق والتوتر والحالة الجسمية والعقلية للطالب لها تأثيرها السلبي في فعالية الذات، ومن ثَمَّ في التحصيل الدراسي (Wang, ٢٠٠١).

كما وجد كلا من وولفولك (١٩٩٨) Woolfolk ومك كيني (٢٠٠٦) McKinney أن البحوث حول فعالية الذات والتحصيل الدراسي تؤكد أن فعالية الذات تزيد، وأن التحصيل الدراسي يرتفع في حالة أن الطالب:

١- يضع أهدافًا قريبة المدى، ممكنة التحقق.

٢- يستخدم استراتيجيات تعلم معينة تساعده على التركيز مثل التلخيص وتحديد النقاط المهمة.

٣- يُدعَم على النجاح بحوافز وجوائز.

٤- تجزئة المهام الصعبة إلى مهام صغيرة.

٥- التعاون مع المجموعات الدراسية.

**مشكلة الدراسة:**

تبين من خلال ما سبق عرضه من دراسات أن وجهة الضبط تختلف بين الأفراد، فمنهم من يكون وجهة الضبط لديه داخلية، ومنهم من يكون لديه خارجية. و حيث اشارت كثير من الدراسات الى اهمية وجهة الضبط الداخلي و فعالية الذات العالية في تحسين المستوى التحصيلي للطلبة. و من واقع الملاحظات الميدانية للباحثة في الاشراف على التربية الميدانية أن طالبات المرحلة الثانوية تتأثر آراؤهن بصديقاتهن مما قد يؤثر بوجهة الضبط وفعالية الذات لديهن و بالتالي في تحصيلهن الدراسي، و من هنا انبثقت مشكلة الدراسة التي تتمحور في السؤال الرئيس للبحث:

ما مدي تأثير وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) وفعالية الذات على تحصيل طالبات المرحلة الثانوية؟ حيث يمكن أن تشتق منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية تُعزى لمتغير وجهة الضبط (الداخلي والخارجي)؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية تُعزى لاختلاف متغير فعالية الذات (منخفضة / مرتفعة)؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات (منخفضة / مرتفعة) تُعزى لاختلاف وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

٤- هل تختلف فعالية الذات (منخفضة / مرتفعة)لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف التخصص(علمي / أدبي)؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط لدى طالبات المرحلة الثانوية تُعزى لاختلاف التخصص (علمي / أدبي)؟

٦- هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية من معرفة وجهة الضبط وفعالية الذات لديهن؟

**أهداف الدراسة:**

يسعى البحث الحالي الى ما يلي:

١- التعرف على طبيعة الفروق في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية تُعزى لمتغير وجهة الضبط (الداخلي والخارجي).

٢- التعرف على طبيعة الفروق في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية تُعزى لاختلاف متغير فعالية الذات (منخفضة / مرتفعة).

٣- التعرف على طبيعة الفروق لدى طالبات المرحلة الثانوية في فعالية الذات (منخفضة / مرتفعة) التي تُعزى لاختلاف وجهة الضبط (الداخلي والخارجي).

٤- التعرف على طبيعة الفروق بين طالبات المرحلة الثانوية (علمي / أدبي) في فعالية الذات (منخفضة / مرتفعة).

٥- التعرف على طبيعة الفروق بين طالبات المرحلة الثانوية (علمي / أدبي) في وجهة الضبط.

٦- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية من معرفة وجهة الضبط وفعالية الذات لديهن.

**أهمية الدراسة:**

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المرحلة الثانوية حيث تمر الطالبة بمتغيرات قد تؤثر في طريقة تفكيرها وفعالية ذاتها وقراراتها. وحيث إنه في هذه المرحلة تميل كثير من الطالبات لاستشارة صديقاتهن، والأخذ بآرائهن في الأمور التعليمية أو الشخصية، وهو ما يؤثر في كثير من قراراتهن، فيكون الضبط الخارجي لديهن أقوى من الداخلي. وفي هذه الدراسة يمكن توضيح مصدر الضبط لدى طالبات المرحلة الثانوية وفعالية الذات لديهن ومدى تأثير ذلك في تحصيلهن الدراسي.

كما تتضح أهمية الدراسة الحالية في الاستفادة التطبيقية من نتائج الدراسة و استخدامها في مجال التعليم و التعلم لتنمية وجهة ضبط سليمة لدى الطالبات و تحسين مستوى الفاعلية الذاتية لديهن و بالتالي اختيار تخصصاتهن بقناعة ذاتية و بدون تاثيرات خارجية عليهن. كما ان نتائج الدراسة تزود المسؤولين التربويين و اولياء الامور بمعلومات قد تساعد في بناء برامج تدريبية و ارشادية تحسن من وجهة الضبط و فعالية

الذات لدى الطلبة، و كما تساعد النتائج المعلمين و المعلمات في تحسين طرق التدريس من أجل تعزيز ثقة الطلبة بانفسهم و رفع مستوى فاعلية الذات لديهم.

**حدود الدراسة:**

جرت الدراسة الحالية ضمن الحدود التالية:

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من ٦ مدارس ثانوية حكومية في مدينة الرياض. الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على دراسة وجهة الضبط و فعالية الذات و التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

**مصطلحات البحث:**

**وجهة الضبط (الداخلي- الخارجي):**

يعني الأسلوب الذي يدرك به الفرد مصدر التدعيمات (أو التعزيزات) التي تحدث له في حياته سواء كانت إيجابية أم سلبية (شرف الدين، ٢٠٠٤).

**الأفراد ذوو الضبط الخارجي:**

هم الفئة التي ترى أن التدعيم الذي يتبع السلوك خارجٌ عن نطاق تحكُّمها أو سيطرتها وغير متسق مع سلوكها، وأن التدعيم ناشئ عن عوامل خارج ذواتها (كالحظ والقدر والصدفة) أو الأشخاص ذوي التأثير أو النفوذ الأقوى أو عوامل يصعب التنبؤ بها (موسى، ٢٠٠١).

**الأفراد ذوو الضبط الداخلي:**

هم الفئة التي يعتقد أفرادها بأنهم مسؤولون عما يحدث، ويشعرون أن سلوكهم نتاج لإرادتهم وأفعالهم، وأن ما يحدث لهم ناتج عن مسببات داخلية مثل (القدرة، الإرادة، المهارة) وهم ينظرون باعتباره نتيجة نشاطهم الخاص؛ لذلك فهم يستطيعون

أن يحددوا سلوكهم بأنفسهم، ويسعون إلى تحسين ظروفهم البيئية، ويتخذون مواقف إيجابية (شهاب، ٢٠١٠).

**التعريف الإجرائي لوجهة الضبط:**

هو مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة في مقياس روتر المطبق في هذه الدراسة.

**فعالية الذات:** عرف بندورا فعالية الذات بأنها: اعتقادات الشخص بقدرته على تنظيم وتنفيذ العمل المطلوب (Bandura, ١٩٩٧). و عرفها شيرر وآدمز (Sherer & Adams, ١٩٨٣) بانها اعتقاد الشخص بقدرته على اداء السلوك بنجاح.

التعريف الاجرائي لفعالية الذات: هي معتقدات الطالبة وأحكامها على قدراتها لإتمام المهام الموكلة إليها ويقاس بالدرجة الكلية المُتحصلة باستخدام مقياس فعالية الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

**التحصيل الدراسي:**

ويقصد به في هذه الدراسة معدل درجات الطالبة في جميع المواد في الفصل الدراسي الذي سبق وقت تطبيق الدراسة.

**المرحلة الثانوية:**

و هي المرحلة الدراسية الممتدة من الصف العاشر الى الصف الثاني عشر من التعليم الاساسي.

**الدراسات السابقة:**

يمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى:

١- **دراسات جمعت بين فاعلية الذات ووجهة الضبط:**

تهدف دراسة الحربي وزهران (١٤٣١) إلى فحص علاقة فاعلية الذات بوجهة الضبط (الداخلية والخارجية) في ضوء متغيري المرحلة الدراسية والمستوى الاجتماعي

الاقتصادي لدى عينة من طالبات الفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية للبنات بالمدينة المنورة، وقد تكونت العينة النهائية للدراسة من (٢٨٠) طالبة من طالبات كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة، من ذوات المستويات الاجتماعية الاقتصادية المرتفعة والمنخفضة فقط. وقد تم تطبيق مقياس" فاعلية الذات" ومقياس "وجهة الضبط" واستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة في البيئة السعودية. وتبين من نتائج البحث ارتباط اعتقاد الأفراد بفعالية الذات سلبيًا بوجهة الضبط الخارجية لدى أفراد العينة، كما تبين وجود فروق بين متوسطات درجات طالبات الكلية للفرقة الأولى وطالبات الفرقة الرابعة في كل من درجة الاعتقاد في فاعلية الذات، وتبني وجهة ضبط داخلية، وذلك لصالح طالبات الفرقة الرابعة.

كما أن دراسة آلياس وآخرين (Alias et al, ٢٠١٢) هدفت لمعرفة العلاقة بين وجهة الضبط وفاعلية الذات والاتجاه لدى الطلبة المهندسين. وتم تطبيق الأدوات التالية: مقياس وجهة الضبط الداخلي والخارجي لروتير، ومقياس لفاعلية الذات ومهارات المذاكرة، ومقياس الاتجاه نحو الهندسة لبتسبرج. حيث تم تطبيق الأدوات على عينة مكونة من (٦٠) طالبا من طلبة كلية الهندسة. وقد أوضحت النتائج أن معظم الطلبة لديهم مراكز ضبط داخلية أكثر من مراكز الضبط الخارجية. وأن الإناث تفوقن بفاعلية الذات والاتجاه نحو المادة أكثر من الطلبة الذكور.

وهدفت دراسة آهانجي وشرف (Ahangi & Sharaf,٢٠١٣) إلى بحث العلاقة بين فعالية الذات وموضع الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية (بنين وبنات). حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٦٦) فردًا في مدينة شينارن (Chenaran). وقد تم استخدام استبانة برنتش Pentrich لفعالية الذات ومقياس نوايك–سترايكلاند Nowicki-Strickland لوجهة الضبط. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين فعالية

الذات والتحصيل الدراسي، وعلاقة سالبة بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي. كما أوضح تحليل الانحدار أن لفعالية الذات دورا مهما في التحصيل الأكاديمي.

كما هدفت دراسة أوجونماكن وآكومولفي (Ogumakin & Akomolafe, ٢٠١٣) إلى دراسة فعالية الذات وموضع الضبط لدى طلاب المرحلة الثانوية في ولاية أوندو في نيجيريا. وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٦٤ من طلبة المرحلة الثانوية اختيروا بطريقة عشوائية. وبعد تطبيق أدوات الدراسة اتضح في نتائج تحليل الانحدار أن فعالية الذات ووجهة الضبط يؤثران في التحصيل الدراسي، كما اتضح من النتائج أن فعالية الذات علامة منبئة قوية للتحصيل الدراسي، بينما وجهة الضبط لم يكن منبئا جيد للتحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية.

**٢- دراسات تتعلق بوجهة الضبط والتحصيل الأكاديمي:**

هدفت دراسة شيفرد وآخرين (Shepherd et al., ٢٠٠٦) إلى معرفة العلاقة بين وجهة الضبط الداخلي والتحصيل الأكاديمي في المدارس الثانوية. حيث تكونت عينة الدراسة من (١٨٧) سبعة وثمانين ومائة طالب من طلبة الصف الثامن إلى الصف الثاني عشر. وطُبق مقياس الضبط للأطفال (Nowicki-Strickland) وقد اتضح من النتائج تفوق مجموعة التحصيل الدراسي العالي (GPA) على مجموعة التحصيل الدراسي المنخفض في مركز الضبط الداخلي.

كما أوضحت دراسة دروزة (٢٠٠٧) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين وجهة الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى كلية الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة النجاح الوطنية؛ حيث استخدمت الباحثة مقياس روتر (Rotter,١٩٦٦ ) لقياس وجهة الضبط. وبلغت عينة الدراسة (٥١) طالب وطالبة. وأوضحت نتائج الدراسة ميل عينة الدراسة إلى الضبط الداخلي أكثر من الضبط الخارجي، وأن الطلبة ذوي الضبط الداخلي كانوا أعلى

تحصيلا من الطلبة ذوي الضبط الخارجي. كما بينت نتائج الدراسة أنه يوجد ارتباط غير دال إحصائيا بين وجهة الضبط وتحصيل الطالب الأكاديمي العام سواء على مستوى البكالوريوس أم على مستوى الماجستير، ولم يكن هناك فرق أيضا بين مراكز الضبط يعزى لنوع التخصص للطالب في مرحلة الماجستير.

وهدفت دراسة بني خالد (٢٠٠٩) لمعرفة العلاقة بين وجهة الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. حيث بلغت عينة الدراسة (١٨٠) طالب وطالبة، وقد استخدم الباحث مقياس (روتر) لتحديد وجهة الضبط، كما حدد نتيجة تحصيل الطلبة الأكاديمي من خلال دائرة القبول والتسجيل في الجامعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق عينة الدراسة في وجهة الضبط الخارجي. و أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط (داخلي /خارجي) وأي من مستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع / متدني)، أو الجنس (ذكر /أنثى) أو المستوى الدراسي (بكالوريوس / دراسات عليا).

كما هدفت دراسة مجزيب وآخرين (Majzub et al, ٢٠١١) إلى تعرُّف علاقة وجهة الضبط بالتحصيل الأكاديمي والجنس. حيث طبقت الدراسة على (٢٠٤) من طلاب السنة الأولي بجامعة اليرموك من أربعة أقسام (اللغة الإنجليزية، والمحاسبة، والكيمياء، والهندسة). وقد أوضحت نتائج الدراسة ارتباط إيجابيا بين وجهة الضبط والتحصيل الأكاديمي لكل من الذكور والإناث. كما أشارت النتائج إلى ارتباط عال موجب بين وجهة الضبط الداخلي والخارجي وبين التحصيل الدراسي لدى الذكور. أما الإناث فارتبط وجهة الضبط الداخلي فقط إيجابيا مع التحصيل الدراسي، وارتبط وجهة الضبط الخارجي سلبيا مع التحصيل.

### ٣- دراسات تتعلق بفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي:

هدفت دراسة باندورا وآخرين (Bandura et al., ١٩٩٢) إلى بحث العلاقة بين فاعلية الذات وكل من الدافعية الذاتية والإنجاز الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) من طلاب المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن فاعلية الذات تؤثر تأثيرا دالا في كل من الدافعية الذاتية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب.

وهدفت دراسة الشعراوي (٢٠٠٠) إلى تعرُّف علاقة فعالية الذات ببعض المتغيرات الدافعية لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٧) طلاب الصفين الأول والثاني الثانوي، وتم استخدام مقياس فعالية الذات ومقياس دافع الإنجاز الأكاديمي والتوجه الشخصي. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين فعالية الذات وكل من الإنجاز الأكاديمي، والتوجه الشخصي وتحقيق الذات.

كما هدفت دراسة الحربي (٢٠٠٦) إلى تعرُّف علاقة التحصيل الدراسي بكل من فعالية الذات العامة والأكاديمية واتجاه الضبط. وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٧) طالب وطالبة في جامعة أم القرى، تم استخدام مقياس فعالية الذات العامة لشين وآخرين (Chen et al) ومقياس اتجاه الضبط لروتر Rotter؛ حيث بينت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي وكل من فعالية الذات العامة والأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في فعالية الذات العامة والأكاديمية لصالح الطلاب.

كما هدفت دراسة النور (٢٠١٣) إلى تعرُّف فعالية الذات لدى طلاب وطالبات الجامعة وعلاقتها بالسعادة والتحصيل الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (٥٤٧) طالب وطالبة من الكليات العليمة والأدبية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وجامعة الخرطوم، وجامعة النيلين؛ ولتحصيص أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس أكسفورد

للسعادة، ترجمة وتعريب عبد الخالق (٢٠٠٣). وكشفت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين فعالية الذات والسعادة لدى طلبة الجامعة، كما كشفت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة التخصصات العلمية والأدبية على مقياس فعالية الذات لصالح طلاب التخصصات العلمية.

ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح اختلاف أهدافها، حيث إن بعضها ركز على دراسة فعالية الذات ووجهة الضبط ومتغيرات أخرى، مثل دراسة الحربي وزهران (١٤٣١)، ودراسة ألياس وآخرين (Alias et al, ٢٠١٢)، ودراسة أوجونماكن وأكومولفي (Ogumakin & Akomolafe, ٢٠١٣). وهناك دراسات جمعت بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي: مثل دراسة شيفرد وآخرين (Shepherd et al., ٢٠٠٦)، ودراسة دروزة (٢٠٠٧)، ودراسة بني خالد (٢٠٠٩).

وهناك دراسات جمعت بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي مثل دراسة باندورا وآخرين (Bandura et al., ١٩٩٢)، ودراسة الشعراوي (٢٠٠٠)، ودراسة الحربي (٢٠٠٦)، ودراسة النور (٢٠١٣).

كما يتضح من الدراسات السابقة اختلاف العينات المطبق عليها، فمنها ما طبق على طلبة الجامعة مثل دراسة الحربي وزهران (١٤٣١)، ودراسة ألياس وآخرين Alias et al, ٢٠١٢، ودراسة دروزة (٢٠٠٧)، ودراسة بني خالد (٢٠٠٩)، ودراسة الحربي (٢٠٠٦)، ودراسة النور (٢٠١٣). وبعضها طبق على المرحلة الثانوية مثل دراسة باندورا وآخرين (Bandura et al., ١٩٩٢)، ودراسة الشعراوي (٢٠٠٠)، ودراسة شيفرد وآخرين (Shepherd et al.,٢٠٠٦)، ودراسة أوجونماكن وأكومولفي (Ogumakin & Akomolafe, ٢٠١٣).

كما استخدمت عدد من الدراسات مقياس مركز الضبط لروتر Rotter مثل دراسة آلياس وآخرين (Alias et al, ٢٠١٢)، و دراسة دروزة (٢٠٠٧)، و دراسة بني خالد (٢٠٠٩)، و دراسة الحربي (٢٠٠٦). و بعض الدراسات استخدمت مقياس نوايك–سترايكلاند Nowicki-Strickland لوجهة الضبط مثل دراسة آهانجي وشرف ( Ahangi & Sharaf,٢٠١٣)، و دراسة شيفرد وآخرين (Shepherd et al., ٢٠٠٦). كما استخدمت عدد من الدراسات مقياس فعالية الذات لشين وآخرين (Chen et al) مثل دراسة الحربي (٢٠٠٦).

وتختلف الدراسة الحالية بكونها جمعت بين متغيرات فعالية الذات ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. حيث لم تجد الباحثة دراسة عربية جمعت بين المتغيرات السابقة في البيئة العربية.

**منهج الدراسة:**

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، حيث يتضح من خلال عرض الباحثة للمجتمع المستهدف والعينة وللأدوات التي استخدمتها والإجراءات وما تتضمن من متغيرات وأساليب إحصائية، وفيما يلي عرض لها:

**أولًا- مجتمع الدراسة وعينتها:**

يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات المرحلة الثانوية. وتم تطبيق البحث على (٣٧٤) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية تم اختيارهن بطريقة عشوائية طبقية من (٦) مدارس ثانوية حكومية في مدينة الرياض؛ حيث بلغ عدد طالبات التخصص العلمي (١٨١) طالبة بنسبة (٤٨,٤%)، وبلغ عدد طالبات التخصص الأدبي (١٩٣) طالبة بنسبة (٥١,٦ %) من حجم العينة.

جدول رقم (١)

يبين توزيع عينة الدراسة الحالية

| التخصص / النوع | علمي | أدبي | المجموع |
|---|---|---|---|
| عدد الطالبات | ١٨١ | ١٩٣ | ٣٧٤ |
| النسبة | ٤٨,٤% | ٥١,٦% | ١٠٠% |

**ثانيا- أدوات الدراسة:**

تتكون أدوات الدراسة من مقياسين:

**١- مقياس وجهة الضبط الداخلي والخارجي لروتر**، ترجمة وتعريب الدكتور علاء كفافي (١٩٨٢). و يتكون المقياس من ثلاث وعشرين فقرة، كل واحدة منها تتضمن عبارتين، إحداهما تشير إلى الوجهة الداخلية في الضبط، والثانية تشير إلى الوجهة الخارجية في الضبط، وقد أضيفت إلى الثلاث والعشرين فقرة ستٌّ فقرات دخيلة حتى لا يكتشف المفحوص هدف المقياس.

وطريقة الإجابة عن فقرات المقياس بأن يختار المجيب عن المقياس إحدى الفقرتين من كل زوج، وهي الفقرة التي يرى أنها تناسب اتجاهه بصورة أفضل، ويحصل المفحوص على درجة واحدة إذا اختار الفقرة التي تعبر عن الاتجاه الخارجي في ضبط الذات، بينما يحصل على (صفر) عن الفقرة التي تعبر عن الاتجاه الداخلي.

أما درجة الفرد على المقياس فهي مجموع الدرجات التي تعبر عن اتجاهه الخارجي ومدى الدرجات على هذا المقياس من صفر (وهي العلامة التي تعبر عن عدم وجود اتجاه خارجي لدى المستجيب) إلى (٢٣) ثلاث وعشرين درجة (وهي العلامة الكاملة التي تعبر عن اتجاه خارجي تام)

– ويصنف المستجيبون لهذا المقياس إلى فئتين:

الأولى: من (صفر ـ ٨) درجات وهم ذوو وجهة الضبط الداخلي.

الثانية: من (٩ ـ ٢٣) درجة وهم ذوو وجهة الضبط الخارجي.

حيث تعتبر الفقرات (١، ٨، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٧) فقرات تمويهية لم تحسب لها أي علامة.

والفقرات رقم (٢، ٦، ٧، ٩، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٩) تعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عنها بالرمز (أ)، وتعطى صفرًا عند الإجابة عنها بالرمز (ب).

أما الفقرات رقم (٣، ٤، ٥، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ٢٢، ٢٦، ٢٨) فتعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عنها بالرمز (ب)، وتعطى صفرًا عند الإجابة عنها بالرمز (أ).

**صدق الاتساق الداخلي للأداة:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا على عينة مكونه من (٤٧) طالبة، وحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للأداة؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضح الجدول التالي:

**جدول رقم (٢)**

**معاملات ارتباط بيرسون لعبارات وجهة الضبط بالدرجة الكلية للمقياس**

| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمقياس | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمقياس |
|---|---|---|---|
| ٢ | **٠,٨٧١ | ١٦ | **٠,٧٤٧ |
| ٣ | **٠,٥٥٨ | ١٧ | **٠,٤٧٩ |
| ٤ | **٠,٥٧٥ | ١٨ | **٠,٥٥٩ |
| ٥ | **٠,٦٢١ | ٢٠ | **٠,٦٥٣ |
| ٦ | **٠,٦٦٧ | ٢١ | **٠,٦٧٧ |
| ٧ | **٠,٧٤٠ | ٢٢ | **٠,٥٦٤ |
| ٩ | **٠,٥٥٩ | ٢٣ | **٠,٥٩١ |

| رقم العبارة | معامل الارتباط بالمقياس | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمقياس |
| --- | --- | --- | --- |
| ١٠ | **٠,٦٣٤ | ٢٥ | **٠,٥٢٩ |
| ١١ | **٠,٥٠٨ | ٢٦ | **٠,٥١٧٤ |
| ١٢ | **٠,٥٨٠ | ٢٨ | **٠,٦٩٩ |
| ١٣ | **٠,٤١٢ | ٢٩ | **٠,٥٤٠ |
| ١٥ | **٠,٥٨٥ | – | – |

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من جدول رقم (٢) أن قِيَم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوي الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

٢-**مقياس فعالية الذات لشيرر وآدمز** (Sherer & Adams, ١٩٨٣) ترجمة قادري (٢٠٠٦).

ويتكون المقياس من (٣٠) بندا، منها (٧) بنود غير قابلة للتصحيح، وأرقامها هي: (١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٣)، وهي غير مرتبطة بحالة معينة أو نمط معين.

* تتوزع بنود مقياس فعالية الذات على أربعَ عشرةَ عبارة مصوغة بطريقة سالبة وأرقامها هي: (٣-٦-٧-١١-١٢-١٤-١٨-٢٠-٢٢-٢٤-٢٦-٢٩-٣٠)، و تسع عبارات مصوغة بطريقة إيجابية وأرقامها: (٢-٤-١٠-١٥-١٦-١٩-٢٣-٢٧-٢٨).

* تصحيح المقياس: تتراوح قيمة الدرجات على المقياس من (٢٣) درجة كحد أدنى إلى (١١٥) درجة كحد أقصى، يجيب الأفراد عن كل بند بأسلوب التقدير الذاتي، وذلك بوضع اشارة (√) أمام إحدى البدائل الخمسة المقترحة والمدرجة في خمس نقاط، كما هو موضح:

**العبارات الإيجابية تكون أوزان التدرج كما يلي:**

موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، معارض (٢)، معارض بشدة (١).

العبارات السلبية تكون أوزان التدرج كما يلي:

موافق بشدة (١)، موافق (٢)، محايد) ٣)، معارض (٤)، معارض بشدة (٥).

**صدق الاتساق الداخلي للأداة:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا على عينة مكونة من (٤٧) سبع وأربعين طالبة، وحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للأداة؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضح الجدول التالي:

**الجدول رقم (٣)**

**معاملات ارتباط بيرسون لعبارات فعالية الذات بالدرجة الكلية للمقياس**

| رقم العبارة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس | رقم العبارة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|---|
| ٢ | **٠,٥٩١ | ١٦ | **٠,٥٥٣ |
| ٣ | **٠,٦٧٢ | ١٨ | **٠,٤٩٧ |
| ٤ | **٠,٤٥٩ | ١ | **٠,٥٩١ |
| ٦ | **٠,٤٤٨ | ٢٠ | **٠,٤٧٨ |
| ٧ | **٠,٤٣١ | ٢٢ | **٠,٤٣٠ |
| ٨ | **٠,٤٧٩ | ٢٤ | **٠,٦٥٢ |
| ١٠ | **٠,٦٢٢ | ٢٥ | **٠,٥٢٤ |
| ١١ | **٠,٧٣٥ | ٢٦ | **٠,٤٣١ |
| ١٢ | **٠,٥٢٠ | ٢٧ | **٠,٤٣١ |
| ١٣ | **٠,٧٠٦ | ٢٨ | **٠,٦٩١ |
| ١٤ | **٠,٥٧٤ | ٢٩ | **٠,٤٢٩ |
| ١٥ | **٠,٦٥٨ | ٣٠ | **٠,٤٣٥ |

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

**ثبات مقياسي الدراسة:**

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة. والجدول رقم (٣) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٤):

**معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة:**

| محاور الاستبانة | عدد العبارات | ثبات المحور |
|---|---|---|
| فعالية الذات | ٢٤ | ٠,٧٩٦٨ |
| وجهة الضبط | ٢٣ | ٠,٧٠٣١ |
| الثبات العام (للاداتين معا) | ٤٧ | ٠,٧٠٤١ |

يتضح من جدول رقم (٤) أن معامل الثبات العام عال، حيث بلغ (٠,٧٠). وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

**أساليب المعالجة الإحصائية:**

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences التي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS).

وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ثم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وكذلك للتحقق من طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة.

٢. تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ للتحقق من الثبات لأداتي الدراسة.

٣. تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-test) لمعرفة إمكانية فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.

٤. تم استخدام اختبار تحليل التباين للانحدار (Analysis of variance)؛ للتأكد من صلاحية النموذج لاختبار أثر وجهة الضبط وفعالية الذات على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية.

**نتائج الدراسة و مناقشتها:**

**أولا- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه:**

**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تُعزى لمتغير وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) لطالبات المرحلة الثانوية؟**

لمعرفة إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات مفردات الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير وجهة الضبط (داخلي أو خارجي) استخدمت الباحثة اختبار "ت: Independent Sample T-test"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول رقم (٥)**

**الفروق في متوسطات إجابات مفردات الدراسة طبقًا لاختلاف متغير وجهة الضبط (داخلي أو خارجي)**

| المحاور | وجهة الضبط (داخلي أو خارجي) | العدد | المتوسط | الانحراف | قيمة ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التحصيل | وجهة الضبط الداخلي | ٧٩ | ٦,٨٩ | ١. ٠٢٥ | –٣٠,٢٧٠ | ٠.٠٠٠** |
| | وجهة الضبط الخارجي | ٢٩٤ | ١٢,١٥ | ٢,٢٣٤ | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ فأقل في التحصيل الدراسي تُعزى لوجهة الضبط (داخلي أو خارجي) لصالح وجهة الضبط الخارجي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج ودراسة أوجونماكن وأكومولفي (Ogumakin & Akomolafe, ٢٠١٣) التي أوضحت نتائج تحليل الانحدار فيها أن وجهة الضبط يؤثر في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية.

ولا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة دروزة (٢٠٠٧) التي أوضحت نتائجها أن الطلبة المنضبطين داخليا كانوا أعلى تحصيلا من الطلبة المنضبطين خارجيا. كما لا تتفق مع دراسة بني خالد (٢٠٠٩) التي أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط (داخلي /خارجي) ومستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع / متدني). ودراسة دراسة آهانجي وشرف (Ahangi & Sharaf ,٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة سالبة بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي.

وقد تُعزى هذه النتائج إلى خصائص طالبات المرحلة الثانوية؛ لكونهن في مرحلة مراهقة ،حيث تتميز الشخصية فيها بالاضطراب وعدم الاستقرار في التوجه الذاتي فلا يُؤمِنَّ بمسؤولياتهن عن نتائج أعمالهن، وأنهن يعزين نتائجهن للصدفة والحظ والقوى الخارجية؛ حيث يعتقدن أن لديهن ضبطا وسيطرة قليلين على الأحداث، وأن نجاحهن وفشلهن يُعزَى لظروف خارجية، وليس لمجهوداتهن الشخصية.

**ثانياً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه:**

**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية تُعزى لاختلاف متغير فعالية الذات (منخفضة / مرتفعة)؟**

لمعرفة إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات مفردات الدراسة طبقًا لاختلاف متغير فعالية الذات (عالية أو منخفضة) استخدمت الباحثة اختبار "ت: Independent Sample T-test"، حيث تم تصنف فعالية الذات (عال ومنخفض) حسب الرتبة المئوية: أعلى ٣٣% وأقل ٣٣%، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول رقم (٦)**

**الفروق في متوسطات إجابات مفردات الدراسة طبقًا لاختلاف متغير فعالية الذات (عالية أو منخفضة):**

| المحاور | فعالية الذات (عالية او منخفضة) | العدد | المتوسط | الانحراف | قيمة ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التحصيل | منخفضة | ١٤٥ | ٢,٩٩ | ٠,٢٢٦ | ٢٦,٠٣٢- | ٠,٠٠٠** |
| | عالية | ١٨٤ | ٣,٧٣ | ٠,٢٨٨ | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١.٠ فأقل في التحصيل الدراسي تُعزى لاختلاف متغير فعالية الذات (عالية أو منخفضة) لصالح فعالية الذات العالية.

ويتفق ذلك مع دراسة باندورا وآخرين (Bandura et al., ١٩٩٢) التي توصلت نتائجها إلى أن فاعلية الذات تؤثر تأثيرا دالا في كل من الدافعية الذاتية والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب. كما تتفق النتائج مع نتائج دراسة الشعراوي (٢٠٠٠) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي. وكذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحربي (٢٠٠٦) حيث بينت وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي وكل من فعالية الذات العامة والأكاديمية. ودراسة أهانجي وشرف (Ahangi & Sharaf,٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها أنه يوجد علاقة بين فعالية الذات والتحصيل الدراسي. ودراسة أوجونماكن وأكومولفي ( & Ogumakin)

٢٠١٣ ,Akomolafe التي أوضحت نتائج تحليل الانحدار فيها أن فعالية الذات تؤثر في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية.

وقد تُعزى نتيجة حصول ذوات فاعلية الذات العالية على معدلات دراسية عالية إلى ثقتهن بذواتهن، حيث إن فعالية الذات تعمل كدافع للطالبة نحو إنجاز المهام الموكلة إليها، وتحديد الطرق المناسبة لإنجاز المهمات. كما أن ذوات فاعلية الذات العالية يمتلكن القدرة على تحديد أهدافهن في ضوء قدراتهن وإمكاناتهن.

**ثالثاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه:**

**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات (منخفضة / مرتفعة)تُعزى لاختلاف وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) لدى طالبات المرحلة الثانوية؟**

لمعرفة إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات (منخفضة / مرتفعة)تعزى لاختلاف وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) لدى طالبات المرحلة الثانوية تم استخدام اختبار (كا٢).

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار (كا٢) للفروق بين فعالية الذات (عالية أو منخفضة)

و وجهة الضبط (داخلي وخارجي)

| فعالية الذات | وجهة الضبط | | المجموع |
|---|---|---|---|
| | داخلي | خارجي | |
| منخفضة | ٢٤ | ١٢٠ | ١٤٤ |
| | %٧,٣ | %٣٦,٦ | %٤٣,٩ |
| عالية | ٤٢ | ١٤٢ | ١٨٤ |
| | %١٢,٨ | %٤٣,٣ | %٥٦,١ |
| المجموع | ٦٦ | ٢٦٢ | ٣٢٨ |
| | %٢٠,١ | %٧٩,٩ | %١٠٠,٠ |
| قيمة كاي تربيع | | | ١,٩٠٧ |
| الدلالة الإحصائية | | | ٠,١٦٧ |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن قيمة (كا²) بلغت (١,٩٠٧) وكانت دلالتها الإحصائية ( ٠,١٦٧ ) ، مما يدل على عدم وجود فروق في فعالية الذات (عالية أو منخفضة) تعزى لوجهة الضبط (داخلي وخارجي)، وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل.

ولا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحربي وزهران (١٤٣١) التي توصلت إلى ارتباط اعتقاد الأفراد بفعالية الذات سلبيًّا بوجهة الضبط الخارجي، كما تبين وجود فروق بين متوسطات درجات طالبات الكلية للفرقة الأولى وطالبات الفرقة الرابعة في كل من درجة الاعتقاد في فاعلية الذات وتبني وجهة ضبط داخلي، وذلك لصالح طالبات الفرقة الرابعة..

وقد تُعزى هذه النتائج إلى أن طالبات المرحلة الثانوية في مرحلة المراهقة التي تتميز باضطرابات مختلفة، وبعدم استقرار في الحكم على الأمور أو اتخاذ القرارات.

**رابعاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصه:**

**هل تختلف فعالية الذات (منخفضة / مرتفعة)لدى طالبات المرحلة الثانوية باختلاف التخصص(علمي / أدبي)؟**

و للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مربع (كا²) لمعرفة إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات مفردات الدراسة طبقًا لاختلاف متغير التخصص. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار (كا□) للفروق بين فعالية الذات (عالية أو منخفضة)، والتخصص (علمي وأدبي):

| فعالية الذات | التخصص | | المجموع |
|---|---|---|---|
| | علمي | أدبي | |
| منخفضة | ٥١ | ٩٤ | ١٤٥ |
| | %١٥,٥ | %٢٨,٦ | %٤٤,١ |
| عالية | ١٠٨ | ٧٦ | ١٨٤ |
| | %٣٢,٨ | %٢٣,١ | %٥٥,٩ |
| المجموع | ١٥٩ | ١٧٠ | ٣٢٩ |
| | %٤٨,٣ | %٥١,٧ | %١٠٠,٠ |
| **قيمـة كاي تربيع** | | | **١٧,٧٩٦** |
| **الدلالـة الإحصائية** | | | ٠,٠٠٠ |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن قيمة (كا□) بلغت (١٧,٧٩٦)، وكانت دلالتها الإحصائية (٠,٠٠٠)؛ مما يدل على وجود فروق عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل بين فعالية الذات (عالية أو منخفضة) باختلاف التخصص (علمي وأدبي).

ويتفق ذلك مع دراسة النور (٢٠١٣) التي أوضحت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة التخصصات العلمية والأدبية على مقياس فعالية الذات لصالح طلاب التخصصات العلمية.

كما أن هذه النتيجة تؤكد نتيجة السؤال الثاني من حصول ذوات فاعلية الذات العالية على تحصيل دراسي عال، حيث إن طالبات التخصصات العلمية يحصلن في العادة على معدلات دراسية عالية. وقد يعزى ذلك إلى أن طالبات التخصصات العلمية لديهن فعالية لتحقيق المهام والأهداف الصعبة، ولديهن ثقة بإنجاز المهام بفعالية كبيرة، حيث إن تخصصهن العلمي أتاح لهن الفرصة لمواجهة التحديات لحل المسائل الرياضية

الصعبة وإيجاد الحلول المعقدة لكثير من المسائل، فأصبح لديهن حسن استخدام فعال لمثل هذه المواقف.

**خامساً- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نصه:**

**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط لدى طالبات المرحلة الثانوية تُعزى لاختلاف التخصص (علمي / أدبي)؟**

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار مربع (كا) لمعرفة إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات مفردات الدراسة طبقًا لاختلاف متغير التخصص وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩)

**نتائج اختبار ($كا^2$) للفروق بين التخصص (علمي وأدبي) ووجهة الضبط (داخلي وخارجي)**

| التخصص | وجهة الضبط | | المجموع |
|---|---|---|---|
| | داخلي | خارجي | |
| علمي | ٤٣ | ١٣٧ | ١٨٠ |
| | %١١,٥ | %٣٦,٧ | %٤٨,٣ |
| أدبي | ٣٦ | ١٥٧ | ١٩٣ |
| | %٩,٧ | %٤٢,١ | %٥١,٧ |
| المجموع | ٧٩ | ٢٩٤ | ٣٧٣ |
| | %٢١,٢ | %٧٨,٨ | %١٠٠,٠ |
| قيمة كاي تربيع | | | ١,٥٣٠ |
| الدلالة الإحصائية | | | ٠,٢١٦ |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن قيمة (كا) بلغت (١,٥٣٠)، وكانت دلالتها الإحصائية (٠,٢١٦)، مما يدل على عدم وجود فروق عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل في وجهة الضبط (داخلي وخارجي) بين التخصص (علمي وأدبي).

ويتفق ذلك مع دراسة دروزة (٢٠٠٧) التي أوضحت نتائجها أنه لم يكن هناك فرق بين وجهتي الضبط يعزى لنوع التخصص للطالب.

وقد تُعزى هذه النتائج إلى تشابه خصائص الطالبات في هذه المرحلة، حيث لم يؤثر نوع التخصص (علمي، أدبي) في وجهة الضبط لديهن.

**سادساً- النتائج المتعلقة بالسؤال السادس الذي نصه:**

**هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية من معرفة وجهة الضبط وفعالية الذات لديهن؟**

وللإجابة عن هذا السؤال والكشف عن أثر وجهة الضبط وفعالية الذات في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، وفيما يلي نتائج هذا الفرض:

جدول رقم (١٠)

**أثر وجهة الضبط وفعالية الذات في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية**

| المصدر | قيمة R٢ معامل التحديد | قيمة R٢ المعدلة | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة(ف) المحسوبة | مستوى دلالة (ف) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ٠,٠٤٤ | ٠,٠٣٨ | ٨,٨٧٤ | ٢ | ٤,٤٣٧ | ٨,٤٥٦ | **٠,٠٠٠ |
| الخطأ | | | ١٩٤,٦٧٧ | ٣٧١ | ٠,٥٢٥ | | |
| المجموع | | | ٢٠٣,٥٥١ | ٣٧٣ | | | |

يتضح من جدول رقم (١٠) أن مربع معامل الارتباط المتعدد R square أو معامل التحديد يساوي (٠,٠٤٤) للمتغيرْين المستقلين وهما (وجهة الضبط وفعالية الذات)، وهذا يعني أن هذين المتغيرين يفسران (٤. ٤%) من التباين الكلي للتحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية.

كما يوضح الجدول صلاحية النموذج لاختبار أثر وجهة الضبط وفعالية الذات في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية، نظرًا لمعنوية قيمة (ف) عند مستوى شك منخفض جدًا وهو (٠,٠٠٠) للمتغيرين المستقلين على المتغير التابع.

**جدول رقم (١١)**

**نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار أثر وجهة الضبط وفعالية الذات في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية**

| المتغيرات المستقلة | B | الخطأ المعياري | Beta | قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | ٢,١٥٦ | ٠,٣٧٨ | | ٥,٧٠٥ | ٠,٠٠٠** |
| وجهة الضبط | ٠,٦٣٠ | ٠,٣٠٢ | ٠,١١٠ | ٢,٠٨٨ | ٠,٠٣٨* |
| فعالية الذات | –٠,٢٦٢ | ٠,٠٩٢ | –٠,١٥١ | –٢,٨٥٧ | ٠,٠٠٥** |

يتضح من النتائج الإحصائية الواردة في جدول رقم (١١) ومن متابعة معاملات (Beta)، واختبار (ت) أن الثابت دال إحصائيًا، وأن تأثير (وجهة الضبط وفعالية الذات) على التحصيل تأثير دال إحصائيًا، ومن الجدول السابق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية من معرفة وجهة الضبط وفعالية الذات لديهن.

**معادلة الانحدار المتعدد:**

التحصيل الدراسي=٢,١٥٦+(٠,٦٣٠ وجهة الضبط)+ (–٠,٢٦٢فعالية الذات)

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أوجونماكن وأكومولفي (Ogumakin & Akomolafe, ٢٠١٣) التي أوضحت أن فعالية الذات عامل تنبؤٍ قوي للتحصيل الدراسي، بينما وجهة الضبط لم تكن منبِّئا جيدا للتحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية.

وقد يرجع تفسير نتيجة كون معرفة وجهة الضبط يساعد على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطالبات إلى أن وجهة الضبط يساعد الطالبات على معالجة وتنظيم المعلومات والقدرة على حل المشكلات، ومن ثَم الحصول على تحصيل دراسي عال. أما تفسير أن فعالية الذات قد تؤثر سلبًا في تحصيل الطالبات فهو أن ذلك يرجع إلى تذبذب فعالية الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.

**توصيات الدراسة:**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بالتالي:

- العمل على كل ما يحسن من الضبط الداخلي وفعالية الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- إعادة صياغة المناهج الدراسة للمرحلة الثانوية بما يحسن من امتلاك الطالبات لمهارات الضبط الداخلي وفعالية الذات.
- العمل على تنفيذ الندوات العلمية التي تبحث في كيفية تعزيز وجهة الضبط الداخلي وفعالية الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- الاهتمام بتنفيذ الأنشطة التي تساهم في تحسين وجهة الضبط الداخلي وفعالية الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- الاهتمام بإزالة العوامل التي تحد من زيادة وجهة الضبط الداخلي وفعالية الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- القيام بالمزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية حول السبل المناسبة لتحسين وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) وفعالية الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.

* * *

## المراجع:


- أبو ناهية، صلاح الدين محمد (١٩٨٩). تقنين مقياس الضبط الداخلي– الخارجي للاطفال و المراهقين في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة. القاهرة: **مجلة علم النفس**، مصر،ع(٩). ص ص ١١٣–١٢٢.
- أنو، فاطمة و شنان، أحمد (٢٠١١).الفرق بين مركز التحكم و مفهوم الذات بين الموهوبين و العاديين من تلاميذ مرحلة التعلم الاساس.**المجلة العربية لتطوير التفوق**. ع (٣). ص ص ٩٩–١٢٢.
- بني خالد، محمد(٢٠٠٩). مركز الضبط و علاقته بمستوى التحصيل الاكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. **مجلة الجامعة الاسلامية(سلسلة الدراسات الانسانية)**. المجلد السابع عشر، ع(٢). ص ص ٤٩١–٥١٢.
- جبريل،موسى(١٩٩٦).العلاقة بين مركز الضبط و كل من التحصيل الدراسي و التكيف النفسي لدى المراهقين. **مجلة دراسات العلوم التربوية**. الاردن،م٢٣ (٢)، ص ص ٣٥٨–٣٧٨.
- الجحيشي، قيس محمد على(٢٠٠٤). **أثر برنامج تربوي في تغير موقع الضبط الخارجي الى داخلي لدى طلبة المرحلة الاعدادية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.
- الحربي، حنان(٢٠٠٦). **معتقدات فعالية الذات العامة و الأكاديمية و اتجاه الضبط و علاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية و الأكاديمة لدى عينة من طلاب و طالبات جامعة أم القرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- الحربي، نايف بن محمد، و زهران، نيفين بنت محمد علي(١٤٣١). فاعلية الذات و علاقتها بوجهة الضبط في ضوء عدد من المتغيرات لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بالمدينة المنورة.**المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل(العلوم الانسانية و الادارية)**. م ١١(٢)، ص ص ٣٢١–٣٨١.

- دروزة، أفنان (٢٠٠٧). العلاقة بين مركز الضبط و متغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية. **مجلة الجامعة الاسلامية في غزة**، مجلد (١٥)، ع (١)، ص ص ٤٤٣–٤٦٤.
- الديب، محمد علي(١٩٩٧). اتجاهات الطلاب و المعلمين نحو علم النفس التربوي و علاقته بالانجاز الاكاديمي: دراسة مقارنة بين المصريين و العمانيين. **مجلة علم النفس**، ع٤٢، ص ص٨–٣١.
- سرحان، عبير(١٩٩٦). **العلاقة بين مركز الضبط و مفهوم الذات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
- سعد، منال زكريا(٢٠١٠). كفاءة الذات العامة المدركة كمتغير معتدل للعلاقة بين نوعية حياة العمل و الاحتراق النفسي. **دراسات نفسية**. ٢٠(٢)، ص ص ١٩٧–٢٢٥.
- الشعراوي، علاء محمود(٢٠٠٠). فعالية الذات و علاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوي.
- **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة،(٤٤)، ص ص ١٢٣–١٤٦.
- شهاب، شهرزاد محمد (٢٠١٠). موقع الضبط و علاقته بمتغير الجنس و سنوات الخدمة لدى المرشدين التربويين في مركز محافظة نينوي. **دراسات تربوية**،ع(١٠)، ص ص١١–٤١.
- قادري، فريدة (٢٠٠٦).**أثر الاهداف التعليمية و الادائية و فعالية الذات على الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة التاسعة**. رسالة ماجستير، قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر.
- موسى، شهرزاد محمد شهاب(٢٠٠١). **القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس المتوسطة في مركز محافظة نينوي و علاقتها بمركز الضبط**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.
- النور، أحمد يعقوب(٢٠١٣). فعالية الذات و علاقتها بالسعادة و التحصيل الأكاديمي. **مجلة كلية التربية ببنها**، العدد ٩٤، ج(٢)، ص ص١٥١–١٧٨.

- اليعقوب، علي(١٩٨٨).**أثر التحصيل الأكاديمي و الجنس في مركز الضبط و مفهوم الذات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.
- Ahangi, A. & Sharaf,Z. (٢٠١٣). Investigating the relationship between
- self efficacy, the locus of control and male and female student's
- academic achievements in Chenaran high school. Journal of
- Engineering Research and Applications,Vol.٣(٥),pp ٨٧٥–٨٧٩.
- Bandura, A. (١٩٩٧). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H.
- Freeman.
- Bandura, A. ; Barry, Z; & Manuel, M. (١٩٩٢). Self-motivation for academic
- attainment the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting
- . American Educational Research Journal, ١٢(٣).pp ٦٦٣–٦٧٦.
- Bar-Tall, D., Kfir, D., Bar-Zohar, Y., & Chen, M. (١٩٨٠). The relationship
- between locus of control and academic achievement, anxiety, and level of
- aspiration. British Journal of Educational Psychology, ٥٠, ٥٣–٦٠.
- Hallian, P. & Danhaer, P. (١٩٩٤). The Effect of Contracted Grades on Self-
- Efficacy and Motivation in Teacher education courses. Educational Research, Vol.٣٦(١) , pp٧٥–٨٣.
- Kutanis,R.; Mwsci, M. & Ovdur, Z.(٢٠١١). The effects of locus of control on
- learning performance: a case of an academic organization. Journal of Economic and social studies,vol.١(٢), pp١١٣–١٣٦.

- Pajares, F.(١٩٩٦). Self- efficacy beliefs in academic setting. Review of
- educational research, ٦٦(٤), ٥٤٣–٥٧٨.
- Rockstraw, L. J.(٢٠٠٧). Self-Efficacy, Locus of Control and the Use of
- Simulation in Undergraduate Nursing Skills Acquisition.
- A Dissertation Submitted to the Faculty of Drexel University.
- Shepherd, S.; Fitch, T. ; Owen, D. & Marshal, J.(٢٠٠٦).Locus of control and
- academic achievement in high school student. Psychological Reports, ٩٨(٢), pp ٣١٨–٣٢٢.
- Sherer, M. & Adams ,C. (١٩٨٣). The Self-Efficacy Scale: A construct Validity
- study. Paper presented at Annual Meeting of the Southeastern psychological
- association(٢٩th, Atlants, GA, March ٢٣–٢٦..
- Wang, C.B. (٢٠٠٤). Self-regulated learning strategies and self-efficacy
- beliefs of children learning English as a second language.
- Dissertation Presented in Partial fulfillment to the requirement for the
- degree of philosophy in Graduate school of the Ohio State University.
- Woolfolk, A. E. (١٩٩٨). Educational psychology (٧th). Boston: Allyn and Bacon.


* * *

- SarHaan, A.(1996). *The relationshipbetween locus of control andself-concept* (Unpublished master’s thesis). Al-NajaaH University, Nablus.
- Shihaab, Sh.(2010). Locus of controland its relationship with variables of genderandyears of serviceamong educationalcounselors inNineveharea.*EducationalStudies*, (10), 11-41.


* * *

- Al-Ya`qoob, A.(1988). *The impact of academic achievement andgender on thelocus of controland self-concept* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Jordan.

- Annoo, F.,&Shannaan, A.(2011). Differencesbetweenlocus of control andself-conceptamonggiftedandordinary students in elementary school. *Arab Journal for Talent Development*, (3), 99-122.

- Bani Khaalid, M.(2009). The relationship between locus of control and academic achievement of students of the Faculty ofEducation at Al Al-Bayt University.*Islamic University Periodical, Human Studies*, *17*(2), 491-512.

- Darwazah, A.(2007). The relationshipbetween locus ofcontrol andother related variables among graduate students at the College of Education atAn-Najah NationalUniversity. *Journal ofthe IslamicUniversity of Gaza*, *15*(1), 443-464.

- Jibreel, M.(1996). The relationship betweenlocus of controlandboth academic achievementandpsychological adjustmentamong adolescents. *Journal of EducationalScienceStudies, Jordan*, *23*(2), 358-378.

- Moosa, Sh.(2001).*Capacity of decision-making amongmiddleschool*

- *principalsinNinevehareaand its relationship with locus of control* (Unpublished master's thesis). University of Mosul.

- Qaadiri, F.(2006). *The effect of educational andperformance goalsand self-efficacy on educationalmotivation amongninth grade students* (Master's thesis). University of Algiers.

- Sa`d, M.(2010). General perceived self-efficacy as a moderate variable to the relationshipbetween quality ofwork life and the burnout syndrome. *PsychologicalStudies*, *20*(2), 197-225.

## List of References:


- Abu Naahiyah, S.(1989). Standardizing internal and external locus of control scalefor children and teenagersinprimary schoolhigher gradesin Palestinian environmentin Gaza Strip.*Journal of Psychology*, (9), 113-122.

- Al-Deeb, M.(1997). Students' and teachers' attitudetowardeducational psychologyand its relationship withacademicachievement: A comparative study betweenthe Egyptiansandthe Omanis. *Journal ofPsychology*, (42), 8-31.

- Al-GuHayshi, Q. (2004). *Theimpact of an educational programinchangingexternallocus of controlto internal amongmiddle schoolstudents* (Unpublisheddoctoral dissertation).University of Mosul.

- Al-Harbi, H.(2006).*Beliefs ofgeneraland academic self-efficacy and locus of control and its relationship with academic achievementin light of some demographic and academicvariablesamong a sample ofmale and female studentsatUmm Al-Qura University* (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University, Makkah.

- Al-Harbi, N., &Zahraan, N.(1431). Self-efficacy and its relationship withlocus ofcontrolamong a sample ofstudents at the College of Education in Medina AlMunawwara. *Scientific Journal of King Faisal University, Humanities andManagement Sciences*, *11*(2), 321-381.

- Al-Noor, A.(2013). Self-efficacy and its relationship tohappinessand academic achievement. *Journal ofthe College of Education, Banha*,(94), 151-178.

- Al-Sha`raawi, A. (2000). Self-efficacy and its relationship to some motivational variablesamongsecondaryschool students. *Journal of the College of Education, ManSoora University*, (44), 123-146.

# The Impact of Internal and External Locus ofControl and Self-Efficacy onAcademic AchievementAmong High School Students

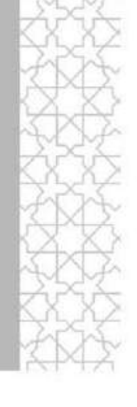
**Dr. Afaaf Saalim Al-MuHammadi**
Department of Psychology
King Saud University

**Abstract:**

The study aims to investigate the impact of locus of control (internal and external) and self- efficacy on academic achievement of high school female students. The sample of the study consists of 374 high school female students selected randomly from six government schools in Riyadh. Rotter's Locus of Control Scale and Sherer & Adams's Self- Efficacy Scale are the two instruments applied in this study.

The Results show that there are statistically significantdifferencesinacademic achievement in favor of external locus of control and highself-efficacy. There are no differencesinself-efficacy (high or low) attributed to locus of control(internal and external). Nonetheless, there is a difference between self-efficacy (high or low) attributed to the different specialization (science and literary). There are no statistically significantdifferencesin locus of control attributed to specialization (science and literary). The regression analysis shows that academic achievement of high school female students can be predicted from their locus of control and self-efficacy.

*Keywords*: locus of control, self-efficacy, academic achievement, high school

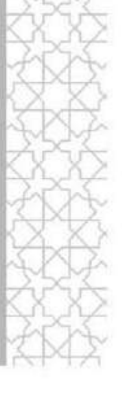


# الذكاء الانفعالي

## دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والعمر

د. صباح حسن العنيزات
كلية الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية
جامعة العلوم الإسلامية العالمية
عمان - الأردن





# الذكاء الانفعالي: دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقتها بمتغيرّي الجنس والعمر

د. صباح حسن العنيزات
كلية الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية
جامعة العلوم الإسلامية العالمية – عمان – الأردن

**ملخص البحث:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين وعلاقتها بمتغيرّي الجنس والعمر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من طلبة الصفوف السابع والعاشر تتراوح أعمارهم بين (١٣–١٧) سنة لعينة الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين، حيث بلغ مجموع أفراد الدراسة (٥٠٥) طالباً وطالبة، ولأغراض الدراسة استخدمت الباحثة مقياس بار– أون للذكاء الانفعالي والذي يتكون من (٦٠) فقرة.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين على المقياس ككل باستثناء بعد التكيف ولصالح الطلبة المتفوقين أكاديمياً، و وجود فروق بين الذكور والإناث من الطلبة المتفوقين أكاديمياً على المقياس ككل وعلى أبعاد: الكفاءة الاجتماعية، والتكيف والمزاج العام والتعبير الايجابي ولصالح الإناث، ووجود فروق بين الصف السابع والصف العاشر من الطلبة المتفوقين أكاديمياً على المقياس ككل وعلى بعديّ الكفاءة الاجتماعية والمزاج العام ولصالح طلبة الصف العاشر.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بإدخال برامج تنمية وتعليم مهارات الذكاء الانفعالي في المناهج المدرسية والبرامج الإرشادية.



**المقدمة:**

لقد أصبحت قضية الاهتمام ورعاية الطلبة المتفوقين ودراسة خصائصهم ومشكلاتهم من القضايا الجوهرية والمهمة في أي مجتمع يدرك أهمية هذه الفئة من الطلبة، انطلاقاً من اعتبارها ثروة قومية ورأس مال لا يقدر بثمن إذا أُحسن استثماره وتوجيهه.

وقد حظيت دراسة الخصائص السلوكية والنفسية والحاجات المرتبطة بها لهذه الفئة باهتمام كبير منذ بداية العقد الثالث من القرن العشرين، حيث تجلى ذلك في الدراسة الطولية التتبعية التي أجراها تيرمان Terman على عينة تألفت من ١٥٢٦ طفلاً موهوباً وصدر المجلد الأول عن الدراسة بعنوان " السمات العقلية والبدنية لألف طفل موهوب" عام ١٩٢٥ كما ورد في (جروان ، ٢٠٠٤).

والمتأمل في الدراسات العلمية التي بحثت في الخصائص النفسية لهذه الفئة يجد تنوعاً في نتائج هذه الدراسات حيث أظهرت بعض هذه الدراسات أن هؤلاء الطلبة يتميزون بالعديد من الصفات الايجابية مثل: الاستقرار العاطفي والاستقلالية الذاتية والثقة بالنفس وحب الاستطلاع والقدرات القيادية والقدرة على التواصل، بينما أظهرت دراسات أخرى أن هذه الفئة من الطلبة تعاني من مشكلات نفسية ولها احتياجات خاصة بها نظرا لخصائصها النفسية الفريدة، حيث أظهرت أنهم يعانون من عزلة اجتماعية وصعوبات نفسية ومشكلات اجتماعية، تتجلى في النمو اللامتزامن بين القدرات العقلية والقدرات الانفعالية، والحساسية المفرطة والشعور بالتمايز أو الاختلاف والميل إلى العزلة والتفكير الثنائي (إما كل شيء أو لا شيء ) والسعي وراء الكمالية الزائدة. وإذا تم الأخذ بعين الاعتبار انه لا يمكن الفصل بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي أو فصل التفكير عن المشاعر في عملية التعلم (Tannenbaum,١٩٨٦ ) إلا أن

المتأمل في المناهج المدرسية الحالية يراها تركز على الجوانب المعرفية دون الاهتمام بالجوانب الانفعالية التي ترافق العملية التعليمية – التعلمية، حيث أن بلوغ مستويات متقدمة في النمو المعرفي للطالب لا يعني بالضرورة حدوث تقدم مماثل له في النمو الانفعالي خاصة إذا علمنا أن النمو الانفعالي لا يعتبر موضوعا مدرسياً وبالتالي فليس له مكان في المنهاج المدرسي (جروان، ٢٠٠٤) أضف إلى ذلك ما أكده جولمان (Goleman,١٩٩٥) حين أورد اعتراف الباحثين من أن الذكاء العقلي يؤثر بنسبة ٢٠% فقط في نجاحنا في الحياة بينما تؤثر الانفعالات بنسبة الـ ٨٠% المتبقية، يظهر جذور ذلك في ما ذهب إليه وكسلر (١٩٤٣) من أن العوامل غير العقلية ضرورية في التنبؤ بقدرات الفرد على النجاح في الحياة. حيث كان يقصد بالعوامل غير العقلية: العوامل الانفعالية والشخصية والاجتماعية. كما أنه أكد أن هذه العوامل تسهم مع القدرات العقلية في تحديد السلوك الذكي، وبناءاً عليه لا يمكن قياس ذكاء الفرد دون أن تتضمن اختبارات الذكاء بعض المقاييس التي تقيس العوامل غير العقلية (Cherniss,٢٠٠٠)، والمتأمل بمقياس بار– أون (Bar-on,٢٠٠٠ ) للذكاء الانفعالي وأبعاده الأربعة: الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية، إدارة الضغوط، التكيف، يجد أن فقراته تتطابق مع معظم الخصائص الانفعالية للطلبة المتفوقين مثل: القدرة على فهم الذات ومعرفة جوانب القوة والضعف فيها، والقدرة على فهم الاخرين ومعرفة حاجاتهم وانفعالاتهم، والكفاءة في التفاعل الاجتماعي، والمرونة في التعامل مع المتغيرات والتكيف معها والقدرة على العمل في ظل الضغوط والنظرة الايجابية.

من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين من خلال تطبيق مقياس بار– أون للذكاء الانفعالي على عينة مكونة من الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ساد ولمدة طويلة من الزمن في الأوساط التعليمية اعتقاد بان النجاح في الحياة والمدرسة يعتمد بالدرجة الأولى على القدرات العقلية المتمثلة في أداء متميز على اختبارات الذكاء الرسمية، متناسين أو متجاهلين النظريات الحديثة التي ترى أن النجاح يعتمد على ذكاء متعدد مثل نظرية الذكاء المتعدد (Gardener,١٩٨٣) ونظرية الذكاء الانفعالي (Goleman,١٩٩٥) والتي دحضت الاعتقاد السابق، وهذا ما يؤيده ما ورد في التقرير الصادر عن المركز القومي الإكلينيكي لبرامج الأطفال في أمريكا من أن المقاييس الانفعالية والاجتماعية تتنبأ بالنجاح للطفل أكثر مما يتنبأ به رصيده من المعارف أو قدرته المبكرة على القراءة، وقدم التقرير سبعة أسس لتكوين المقدرة الحاسمة على التعلم ترتبط جميعها بالذكاء الانفعالي وهي: الثقة بالنفس، وحب الاستطلاع، والإصرار والسيطرة على النفس، والقدرة على تكوين العلاقات والارتباط بالآخرين، والقدرة على التواصل والتعاون (Goleman,١٩٩٥).

وبالتحديد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أداء الطلبة على مقياس بار_أون للذكاء الانفعالي وأبعاده الستة تعزى لمتغير مجموعة الطالب ( متفوق أكاديمياً، عادي) ؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أداء الطلبة على مقياس بار_أون للذكاء الانفعالي وأبعاده الستة تعزى لمتغير جنس الطالب (ذكر، أنثى) ؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أداء الطلبة على مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي وأبعاده الستة تعزى لمتغير عمر الطالب (سابع، عاشر)؟

**أهمية الدراسة :**

إن المتأمل في العملية التعليمية الحالية يرى أنها تسعى إلى تنمية المعلومات والمهارات العلمية والمهنية لدى الطلبة دون أي اعتبار للجوانب الشخصية أو الانفعالية وأن الإنسان كل متكامل تتفاعل فيه الجوانب المعرفية / العقلية مع الجوانب النفسية / الانفعالية، وأن كل منهما يؤثر على الآخر، وإذا تم الأخذ بعين الاعتبار أن الفرد قد يمضي أكثر من عشرين عاما على مقاعد الدراسة فإن الاهتمام بتنمية الجوانب العقلية فيه دون الاهتمام بالجوانب الانفعالية يعد إجحافاً بحقه.

**ومن هنا برزت أهمية الدراسة الحالية من خلال:**

١. **الأهمية النظرية:**

أ. الكشف عن أبعاد الذكاء الانفعالي لدى الطلبة بشكل عام والطلبة المتفوقين بشكل خاص وذلك حسب متغيريّ الجنس والعمر.

ب. الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين و حسب متغيريّ الجنس والعمر.

ج. إثراء المكتبة العربية بالأدب النظري الذي يبحث في أساليب وأدوات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين أكاديمياً.

٢. **الأهمية التطبيقية:**

أ. إعادة النظر في محكات الكشف عن الطلبة المتفوقين والتي تقتصر على الجوانب الأكاديمية والتحصيلية.

ب. الكشف عن الخصائص النفسية والسلوكية لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا مقارنة مع الطلبة العاديين من خلال الكشف عن أبعاد الذكاء الانفعالي لدى الطلبة عموما، و المتفوقين خاصة وحسب متغير الجنس والعمر.

ج. التأكيد على العلاقة القوية بين الخصائص النفسية والسلوكية والحاجات المترتبة عليها وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة، انطلاقاً من أن الوضع الأمثل للطالب المتفوق هو الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له.

**أهداف الدراسة :**

**هدفت الدراسة إلى:**

١. الكشف عن الفروق في الذكاء الانفعالي وأبعاده بين الطلبة المتفوقين أكاديميا والطلبة العاديين وعلاقة كل من متغيريّ الجنس والعمر فيه.

**محددات الدراسة:**

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية بالعناصر التالية:

١. خصائص عينة الدراسة، ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة.

٢. الخصائص السيكومترية لمقياس بار – أون للذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة.

**مصطلحات الدراسة:**

الطلبة الموهوبون والمتفوقون Gifted and Talent student's: هم أولئك الذين يعطون دليلا على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات. (Clark,١٩٩٢)

ويُعرف الطلبة المتفوقين أكاديميا في هذه الدراسة بأنهم: طلبة الصفوف السابع والعاشر الملتحقين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في منطقتي الزرقاء والسلط، والذين تم قبولهم في هذه المدارس بناءً على أسس التشخيص المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم في تلك المدارس والتي تعتمد على محكات نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي وتُقدم لهم برامج متميزة في المنهاج وأساليب التدريس والأدوات بناءً على ذلك.

**الطلبة العاديون** Non- Gifted student's: هم طلبة الصفوف السابع والعاشر الملتحقين بمدارس وزارة التربية والتعليم في منطقتي الزرقاء والسلط والذين لم يتم تشخيصهم كطلبة متفوقين ولم يتم ترشيحهم لمدارس الملك عبد الله للتميز، ولم توضع لهم برامج تربوية متميزة خاصة بالمنهاج وأساليب التدريس. وسوف تعتمد الباحثة هذا التعريف كتعريف إجرائي.

**الذكاء الانفعالي** Emotional intelligence: يعرف بار–أون الذكاء الانفعالي بأنه: إدراك الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين والتحكم بها، وقدرته على استثارة دافعيته بطريقة جيدة (Bar-On,٢٠٠٢)، وفي هذه الدراسة يعرف الذكاء الانفعالي إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس بار– أون للذكاء الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية التي تضم: الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة الشخصية، القدرة على التكيف، إدارة الضغوط.

**الإطار النظري:**

**مفهوم الموهبة والتفوق.**

عند استعراض التطور التاريخي لمفهوم الموهبة والتفوق، نجد أنه يمكن التمييز بين أربع مراحل متداخلة – إلى حد ما – ولا تزال تلقي بظلالها بصورة أو بأخرى على

الاتجاهات السائدة في الدوائر الأكاديمية والمؤسسات التربوية التي تقدم خدمات للطلبة الموهوبين والمتفوقين في دول مختلفة، وتضم هذه المراحل ما يلي:

- مرحلة ارتباط الموهبة والتفوق بالعبقرية كقوة خارقة خارج حدود سيطرة الإنسان؛
- مرحلة ارتباط الموهبة والتفوق بالأداء المتميز في ميدان من الميادين التي يقدرها المجتمع في الحضارات المختلفة كالفروسية والشعر والخطابة؛
- مرحلة ارتباط الموهبة والتفوق والعبقرية بنسبة الذكاء المرتفعة كما تقيسها اختبارات الذكاء الفردية، وقد بدأت هذه المرحلة عمليا مع ظهور اختبار ستانفورد بينيه في العقد الثاني من القرن الماضي.
- مرحلة اتساع مفهوم الموهبة والتفوق ليشمل الأداء العقلي المتميز، والاستعداد أو القدرة على الأداء المتميز في المجالات العقلية والأكاديمية والفنية والإبداعية والقيادية. وقد تبلور هذا الاتجاه خلال الثلث الأخير من القرن الماضي مع ظهور أول تعريف معتمد من وزارة التربية الأمريكية عام ١٩٧٢ (Clark, ١٩٩٢) وينص على: "الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الأطفال الذين يقدمون دليلاً على اقتدارهم على الأداء المرتفع في مجالات القدرة العقلية العامة والتفكير الإبداعي، والقدرة القيادية، والاستعداد الأكاديمي الخاص والفنون البصرية والأدائية، ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة، وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات (جروان، ٢٠٠٤، ص.٥)

وبالرغم من أن هذا التعريف حدد خمسة مجالات للموهبة والتفوق شأنه في ذلك شأن العديد من التعريفات التربوية التي تلقى قبولاً واسعاً من الناحية النظرية، إلا إن التعريف التقليدي للموهبة والتفوق هو في واقع الأمر تعريف سيكومتري إجرائي مبني

على استخدام محك الذكاء العام المرتفع كما تقيسه اختبارات الذكاء الفردية والتي تعتمد على نقطة قطع معينة (نسبة الذكاء) كحد فاصل بين الطفل الموهوب وغير الموهوب. كما فعل تيرمان (Terman) في دراسته الطولية المعروفة التي اتخذ فيها نقطة القطع (نسبة الذكاء) (١٤٠) حدا فاصلا للموهبة والتفوق، وسار على نهجه العديد من الباحثين والمربين في دراسات وبرامج كثيرة مع الفارق في تحديد نقطة القطع التي وضعوها.(Minton & Pratt, ٢٠٠٦) .

وعلى الرغم من التطور الهائل في أساليب البحث التجريبي ووسائله كمّا ونوعا، والانتقادات الشديدة لنظرية الذكاء والموهبة التقليدية وطريقة قياسهما، إلا أن الدراسات المسحية لواقع برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين تشير إلى أن اختبارات الذكاء الفردية (مثل ستانفورد- بينيه و وكسلر) هي الأكثر استعمالا في الكشف عن الأطفال الموهوبين عقليا، كذلك تشير إلى أن الربط بين الموهبة والتفوق والذكاء لا يزال قويا وسائدا في معظم البرامج، أما في المدارس الخاصة بالموهوبين فتستخدم اختبارات الاستعداد الأكاديمي التي تقيس القدرة على المحاكمة الرياضية واللغوية، بالإضافة إلى معدلات التحصيل المدرسي وذلك لأسباب عملية اقتصادية تتعلق بالأعداد الكبيرة من الطلبة الذين يتقدمون لاختبارات القبول فيه هذه المدارس (Jarwan,& Feldhusen, ١٩٩٤) فالجدل حول طبيعة الذكاء وكيفية قياسه لم يحسم بصورة قطعية لصالح أيٍّ من الاتجاهات النظرية بدءا بجالتون (Galton) الذي كان يؤمن بأن الذكاء يتحدد بالعوامل الوراثية والذي كان أول من حاول قياس الذكاء بطريقة علمية مرورا ببينيه(Binet) الذي تمكن مع مساعده سيمون (Simon) من بناء أول اختبار ذكاء ناجح للتعرف على الطلبة الذي لا يستفيدون من بقائهم في الصفوف العادية لضعف قدرتهم العقلية، وتيرمان (Terman) الذي طور ونشر اختبار ستانفورد- بينيه، واستخدمه في

اختيار أفراد دراسته من الأطفال الموهوبين، وانتهاء بجاردنر ( Gardner وستيرنبرج Sternbergاللذين طورا إطار جديداً للذكاء تدعمه البحوث والدراسات التجريبية على مدى العقود الثلاثة الماضية.

لقد اتسع مفهوم الذكاء خلال العقود الثلاث الماضية بصورة غير مسبوقة، ووجدت النظريات الجديدة طريقها إلى التطبيق في المدارس، ولم يعد ممكناً أن يتجاهل العاملون في الميدان أو القائمون على مشاريع الإصلاح المدرسي هذه النظريات التي تنطوي على تضمينات مهمة في مجال الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، مثل نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر ونظرية الذكاء الانفعالي / العاطفي لماير وسالوفي وجولمان.

**الخصائص النفسية والسمات الشخصية للطلبة الموهوبين والمتفوقين :**

يقصد بالخصائص الانفعالية: تلك الخصائص التي لا تعد ذات طبيعة معرفية أو ذهنية ويشمل ذلك كل ما له علاقة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والعاطفية. ولقد وجدت العديد من التصنيفات لسمات وخصائص الموهوبين نذكر أهمها كما ورد في (جروان، ٢٠٠٤):

١. النضج الأخلاقي المبكر: الذي يظهر في إدراكهم القوي لمفهوم العدالة وانشغالهم بنشاطات وقضايا مرتبطة بالعدالة الاجتماعية، واهتمامهم بمشكلات الآخرين، ومبالغتهم في نقد الذات ونقد الآخرين، وتفضيلهم اللعب مع من هم أكبر منهم سناً.

٢. حس الدعابة والفكاهة: وهي تنبع من قدرتهم على ملاحظة مفارقات الحياة اليومية وأوجه التناقض، كذلك قد يلجأون إلى النكتة اللاذعة في التكيف مع محيطهم من أجل التقليل من الآثار السلبية لخبراتهم المؤلمة التي يمرون بها.

٣. القيادية: وهي امتلاك قدرة غير عادية على التأثير على الآخرين وإقناعهم وتوجيههم.

٤. الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية: تظهر حدة انفعالاتهم في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها، ويعانون من جراء ذلك لمشكلات في المدرسة والبيت ومع الرفاق.

٥. الكمالية: والتي تظهر في سلوكيات: التفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء All or Nothing، ووضع معايير متطرفة وغير معقولة للنجاح، والسعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز والإنتاجية والخوف المرضي من الفشل.

لذلك يشير روسن (Rosen,١٩٩٦) إلى أن الذكاء العام لا يحقق وحده السعادة والنجاح في حياة الموهوبين، في إشارة إلى أهمية الذكاء الانفعالي إلى جانب الذكاء العام، وأن الأطفال الموهوبين هم الأكثر تعرضاً للمشكلات الانفعالية من الأطفال العاديين، انطلاقاً من خصائصهم النفسية وإدراكهم لاختلافهم عن أقرانهم.

**الخلفية التاريخية للذكاء الانفعالي:**

تعود بدايات ظهور مصطلح "الذكاء الانفعالي" إلى عام ١٩٨٥ في عنوان أطروحة دكتوراه غير منشورة في مدينة سنسناتي Cincinnati بولاية أوهايو الأمريكية (Payne,١٩٨٥). ثم بقي هذا المصطلح يتردد فقط في الأوساط الأكاديمية خاصة في أبحاث ومقالات كلاً من العالمين ماير وسالوفي اللذان طورا اختبارين لقياسه، إلا أن نشر الباحث دانيال جولمان عام ١٩٩٥ كتابه الأول بعنوان "الذكاء الانفعالي: لماذا يمكن أن يكون أكثر أهمية من نسبة الذكاء؟ (Goleman, ١٩٩٥). حيث أحدث بذلك نوعاً من الثورة الثقافية في عالم التربية والأعمال وانتشر مفهوم الذكاء الانفعالي

وثقافته على نطاق واسع خارج الدوائر الأكاديمية. بحيث أصبح يستقطب اهتمام الباحثين والتربويين ورجال الأعمال، كما أصبح محوراً للعديد من البحوث والدراسات النظرية والتجريبية التي كثيراً ما وجدت طريقها للتطبيق في المدارس ومراكز تدريب القيادات الإدارية (Goleman,١٩٩٨). إنّ جذور مفهوم الذكاء الانفعالي كأحد مكونات العقل أو النشاطات العقلية يعود إلى القرن الثامن عشر عندما قسم المفكرون والفلاسفة العقل إلى ثلاثة أقسام متباينة أوردها رزق (٢٠٠٣، ص ٦٩) على النحو التالي:

- المعرفة: وتشمل الوظائف العقلية والعمليات المعرفية كالذاكرة والتفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- العاطفة: وتشمل الانفعالات والمشاعر والأمزجة.
- الدافعية: وتشمل الدوافع الفطرية والدوافع المكتسبة.

وفي العشرينيات من القرن الماضي قدم ثورندايك Thorndike مفهوم الذكاء الاجتماعي وعرفه بأنه القدرة على فهم وإدارة الآخرين ليتصرفوا بحكمة في العلاقات الاجتماعية، وافترض وكسلر Wechsler أن العوامل غير العقلية ضرورية للتنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة، وتشمل هذه العوامل الجوانب الانفعالية والشخصية والاجتماعية، وتسهم مع القدرة العقلية في تحديد السلوك الذكي. وبناء عليه فإنه من غير الممكن قياس الذكاء الكلي للفرد دون أن تتضمن اختبارات الذكاء بعض الفقرات لقياس العوامل غير العقلي (Cherness,٢٠٠٠) . وفي بداية الثمانينات حدد جاردنر Gardnerسبعة أنواع منفصلة للذكاء كان من بينها الذكاء البينشخصي أو الاجتماعي والذكاء الذاتي أو الداخلي وكلاهما مرتبط بمفهوم الذكاء الانفعالي.

**مفهوم الذكاء الانفعالي:**

صنف الباحثان عثمان ورزق (٢٠٠١) تعريفات الذكاء الانفعالي ضمن فئتين:

- التعريفات التي ترى أن الذكاء الانفعالي هو قدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفهم انفعالات الآخرين والتعامل معهم في المواقف الحياتية وفق ذلك.
- التعريفات التي ترى أن الذكاء العاطفي عبارة عن مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية كالوعي الذاتي والتحكم بالانفعالات والمثابرة والحماس والدافعية الذاتية والتقمص العاطفي واللباقة الاجتماعية التي يتمتع بها الفرد ويحتاجها للنجاح في الحياة والعمل.

ثم توصلا بعد مراجعة مستفيضة لما كتب حول هذا الموضوع إلى أن الذكاء الانفعالي خاصية مركبة من خمسة مكونات أساسية هي: المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والتعاطف والتواصل.

وعرف ماير وسالوفي الذكاء الانفعالي (Mayer, & Salovey, ١٩٨٥) بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، والتمييز بينها واستخدام الانفعالات لتوجيه التفكير والسلوك، وتضم أربعة مكونات، هي:

- القدرة على إدراك الانفعالات بدقة بعد تقييمها والتعبير عنها؛
- القدرة على توليد الانفعالات والوصول إليها لتسهيل عملية التفكير؛
- القدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية،
- القدرة على تنظيم الانفعالات لتسهيل النمو العقلي والانفعالي.

أما جولمان (Goleman, ١٩٩٥) فقد عرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات والكفايات التي تمكن الفرد من التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته وإدارة انفعالاته وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال، وتشمل هذه الكفايات

والمهـارات خمـسـة مجـالات هـي: الـوعي بالـذات، وإدارة الانفعـالات، وحفـز الـذات، والتعاطف، والتعامل مع الآخرين أو المهارات الاجتماعية.

وفي عام ١٩٩٨ نشر جولمان كتابه "العمل مع الذكاء الانفعالي" وعرض فيه إطاراً عاماً معدلاً لنظريته يتضمن أربعة أبعاد تتألف من عشرين كفاية فرعية هي:

- الـوعي الـذاتي: ويـضم الـوعي الانفعـالي الـذاتي والتقيـيم الـذاتي الـدقيق والثقـة بالنفس.
- إدارة الـذات: وتـضم الـضبط الـذاتي والجـدارة بالثقـة والـوعي والتكيـف والمبـادرة والدافعية للتحصيل.
- الوعي الاجتماعي: ويضم التعاطف وتكييف الخدمة والوعي المؤسسي.
- إدارة العلاقـات: وتـضم التـأثير والاتـصال وإدارة الـصراع والقياديـة وبنـاء الـروابط وتغيير المحفزات والعمل الجماعي والتعاون وتطوير الآخرين.

ويـرى جولمـان أن المدرسـة هـي المـسؤولة عـن تحقيـق الكفـاءة الانفعاليـة لـدى المتعلمين من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي بدءاً من مرحلة الروضة، وقد بدأت العديد من المدارس في الدول الغربية في تدريس هذه المهارات في إطار ما سُمي بحركة " التعلم الاجتماعي الانفعالي". ومن هنا تأتي أهمية الاستفادة من نظرية الذكاء الانفعالي وتطبيقاتها العملية في مجال الكشف عن الطلبة الموهوبين والمتفوقين، لا سيما أن هناك عدة مقاييس للذكاء الانفعالي تتمتع بدرجة جيدة من الخصائص السيكومترية. وإذا أخذنا بعين الاعتبار أن "القيادية" من الخصائص المعتمدة والمقبولة للموهوبين والمتفوقين، وأن الذكاء الانفعالي ببعديه الذاتي والاجتماعي من المتطلبات الحيوية للقيادية، فلماذا لا يؤخذ الذكاء الانفعالي بالاعتبار من قبل القائمين على برامج تعليم الموهوبين والمتفوقين؟

**أهمية الذكاء الانفعالي:**

تكمن أهمية الذكاء الانفعالي انطلاقا مما توصلت إليه الدراسات النفسية من أن الذكاء العقلي العام غير كاف لوحده لتحقيق النجاح للفرد على صعيد المدرسة أو الأسرة أو العمل، فضلاً عن أن معطيات مهارات الذكاء الانفعالي تعد في جوهرها أساس الشخصية المتزنة الواعية التي تمتلك القدرة على ضبط انفعالاتها، والإصرار على تحقيق الأهداف رغم المصاعب، والتعاطف الوجداني مع الآخرين وامتلاك مهارات التواصل الاجتماعية، والتي تسهم جميعها في حفظ الأفراد واتزان شخصيتهم وتقدمهم.

**الدراسات السابقة:**

هنالك العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي وأثر كل من متغيريّ الجنس والعمر فيه، فقد أجرى سوتارسو وآخرون ( Sutarso etal,١٩٩٦ ) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر كل من جنس الطالب ومعدله التراكمي في الذكاء الانفعالي على عينة بلغت (١٣٨) من طلبة الجامعة، طبق عليهم مقياس للذكاء الانفعالي يتكون من ثلاث أبعاد هي: التعاطف، والوعي الذاتي، والتكيف، أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق الإناث على الذكور في بعديّ التعاطف والوعي الذاتي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على بعد التكيف وعلى العلامة الكلية للمقياس.

كذلك أجرى سوتارسو وتابي( Sutarso& Tapia, ١٩٩٦ ) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢١) من الذكور والإناث، تراوحت أعمارهم ما بين (١٧– ٥٤) سنة، وتم تطبيق مقياس لذكاء الانفعالي يتكون من خمسة أبعاد هي : التعاطف، وإدارة العلاقات، والوعي الذاتي،

وإدارة الانفعالات، وتحفيز الذات، أظهرت نتائج الدراسة تفوق الإناث على الذكور في الأداء على المقياس ككل وفي الأبعاد الفرعية له.

كما أجرى تابيا (Tapia,١٩٩٩) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس بمقياس الذكاء الانفعالي، والذكاء العام كما يقاس باختبار أوتيس لينون للقدرات المدرسية والتحصيل المدرسي في الرياضيات والعلوم كما يقاس باختبار الاستعداد المدرسي، كذلك تم جمع معلومات حول المعدل التراكمي وبعض المتغيرات الديمغرافية مثل العرق والجنس والمستوى التعليمي للوالدين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣١٩) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ضعيفة جداً بين الذكاء الانفعالي والذكاء العام، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين المعدل التراكمي والذكاء الانفعالي.

وأجرى ستاين ( Stein, ٢٠٠٠) هدفت إلى الكشف عن الفروق في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث من خلال تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي، تألفت عينة الدراسة من (٧٧٠٠) شخص، كان عدد الذكور (٤٥٠٠) بينما بلغ عدد الإناث (٣٢٠٠)، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كلا الجنسين في أبعاد المقياس؛ حيث حصلت الإناث على درجات أعلى في بعدي الكفاءة الاجتماعية والتعاطف، بينما حصل الذكور درجات أعلى على بعدي الثقة بالذات وتحمل الضغوط، في حين أنه لم توجد فروق بين كلا الجنسين في العلامة الكلية للمقياس.

كما أجرى بارأون (Bar-on, ٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الذكاء الانفعالي في التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣١) طالباً وطالة من مدارس "تورنتو" بكندا، تم تدريبهم على مهارات الذكاء الانفعالي، حيث شملت هذه المهارات التكيف وإدارة الانفعالات والعلاقات الاجتماعية، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين تم تدريبهم

على هذه المهارات تفوقوا في تحصيلهم الدراسي على أقرانهم الذين لم يتلقوا تدريب على هذه المهارات، كما أظهرت النتائج إلى أن الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة في الذكاء الانفعالي كانوا أكثر تحصيلاً من ذوي الدرجات المتدنية في الذكاء الانفعالي على مقياس بارأون للذكاء الانفعالي.

أما دراسة نيوسيم وداي وكاتانو (Newsom, Day &Catano,٢٠٠٠) فكانت تهدف إلى التعرف فيما إذا كان مقياس بارأون لذكاء الانفعالي سيفسر التباين في التحصيل الدراسي على عينة من الطلبة بلغت (١٣٧) طالباً وطالبة متوسط أعمارهم (٢١) سنة، وأظهرت النتائج أن الارتباط بين التحصيل الدراسي وأبعاد الذكاء الانفعالي منخفض جداً وغير دال إحصائياً.

كما أجرت مارثا وجورج (Marth & George, ٢٠٠١) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر كل من الجنس والعرق والتحصيل الدراسي في الذكاء الانفعالي، تكونت عينة الدراسة من (٣١٩) طالباً وطالبة (١٦٢) طالباً و(١٥٧) طالبة، طبق عليهم قائمة للذكاء الانفعالي تتكون من أربعة أبعاد: التعاطف، وإدارة المشاعر، وتدبير العلاقات والانخراط بها، وضبط النفس، أظهرت النتائج أن تأثير متغيرات الدراسة: الجنس والعرق والتحصيل الدراسي، كان ضعيفاً بشكل عام، ولكن أظهرت أثر التفاعل بين متغيريّ الجنس والتحصيل في بعدين من أبعاد الذكاء الانفعالي هما تدبير العلاقات والانخراط بها، وضبط النفس، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المتفوقين في بعد تدبير العلاقات والانخراط بها وذلك لصالح الذكور، بينما تفوقت الإناث في بعد ضبط النفس.

وأجرت راضي (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في الذكاء الانفعالي بين الجنسين، والتعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في كل

من التحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري، وتكونت عينة الدراسة من ٢٨٩ من طلبة الجامعة منهم (١٣٥) ذكور و(١٥٤) إناث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ولصالح الإناث، كما أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في التحصيل الدراسي، ولصالح الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي.

كما أجرى باركر وآخرون (Parker,etal, ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي على عينة بلغت (٦٦٧) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، قسمت إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية مكونة من مستويين: مرتفعي التحصيل، ومتدنيّ التحصيل، والثانية ضابطة،ثم تعرضت المجموعة التجريبية إلى برامج إثرائية لمهارات الذكاء الانفعالي، وأظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي يمكن أن يتنبأ جزئياً بالتحصيل الدراسي بنسبة (١٦%)، كذلك أظهرت أن ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الانفعالي كانوا أكثر تحصيلاً من ذوي المستوى المتدني في الذكاء الانفعالي.

وأجرى كلاهان وآخرون (Callahan et al, ٢٠٠٤) دراسة تهدف إلى الكشف عن الخصائص الاجتماعية والانفعالية عند الموهوبين المراهقين، وأثر متغيرات: الجنس والعرق والتحصيل الدراسي في النمو الاجتماعي والانفعالي لديهم، تكونت عينة الدراسة من (٤٥٧) مراهقاً موهوباً، أظهرت النتائج وجود ضعف في مهارة التكيف لدى عينة الدراسة.

كما أجرت الجندي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي واثر كل من متغيريّ الجنس والمرحلة العمرية في ذلك، وذلك من خلال تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي لبار– أون للذكاء الانفعالي على عينة مكونة من (٤٢٠) طالباً وطالبة من الطلبة

الموهوبين والطلبة العاديين، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في العلامة الكلية للمقياس وعلى بعدي المزاج العام والانطباع الايجابي ولصالح الطلبة الموهوبين، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغير الجنس، حيث تفوقت الإناث على الذكور في الدرجة الكلية وعلى جميع الأبعاد باستثناء بعد الكفاءة الاجتماعية، أما بالنسبة لمتغير العمر فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية باستثناء بعد إدارة الضغوط ولصالح الفئة العمرية (١٥-١٧) سنة.

كما بحثت العمران (٢٠٠٦) في الفروق في أبعاد الذكاء الانفعالي تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي والجنس والمرحلة الدراسية على عينة مكونة من (٢٧٩) من طلبة المراحل التعليمية الإعدادية والثانوية والجامعية، طبقت عليهم مقياس الذكاء الانفعالي، بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير المستوى التحصيلي لصالح الطلبة المتفوقين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، حيث تفوقت الإناث على الذكور في الكفاءة الاجتماعية، بينما تفوق الذكور على الإناث في المزاج العام.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراض جميع الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة يظهر اختلاف نتائجها بل أحياناً تناقضها فيما يتعلق بالعوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي وأبعاده المتعددة، فبينما أظهرت دراسات وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي كما في دراسة:(٢٠٠٠ Bar-on)، راضي (٢٠٠١)، (٢٠٠٤ Parker,etal,)، العمران (٢٠٠٦)، الجندي (٢٠٠٦)، توصلت دراسات أخرى لعدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية كما في دراسة (٢٠٠٠ Newsom, Day &Catano)،

ودراسة (٢٠٠١) Marth & George، كذلك توصلت الدراسات السابقة لوجود فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الانفعالي وأبعاده كما في دراسة ( ١٩٩٦) Sutarso, etal ، ودراسة (١٩٩٦) Sutarso& Tapia ، ودراسة (٢٠٠١) Marth & George.

**منهجية الدراسة**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن من خلال المقارنة في الأداء على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده الستة بين مجموعتين ( الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين)، وحسب متغيريّ الجنس والعمر.

**أفراد الدراسة :**

بلغ مجموع أفراد الدراسة (٦٤٩) طالباً وطالبة، منهم (٢٥٣) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين من طلبة الصف السابع والعاشر في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في كل من منطقة الزرقاء والسلط، و(٣٩٦) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين من طلبة الصف السابع والعاشر في مدارس وزارة التربية والتعليم في كلا المنطقتين المذكورتين، تتراوح أعمارهم بين (١٣–١٧). تم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي عليهم وتصحيحه بالاعتماد على مقياس مصداقية المفحوص في الإجابة، تبين أن عدد أفراد الدراسة الذين تتمتع إجاباتهم بالمصداقية هم (٥٠٥) طالباً وطالبة، منهم (١٨٧) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين، و(٣١٨) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين، و يبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة.

**الجدول رقم (١)**

**توزيع أفراد الدراسة حسب المجموعة والجنس والصف**

| الصف | الطلبة الموهوبين | | | الطلبة العاديين | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | المجموع | ذكور | إناث | المجموع | |
| السابع | ٤٢ | ٣٣ | ٧٥ | ٧٦ | ٨٧ | ١٦٣ | ٢٣٨ |
| العاشر | ٥٣ | ٥٩ | ١١٢ | ٧٧ | ٧٨ | ١٥٥ | ٢٦٧ |
| المجموع | ٩٥ | ٩٢ | ١٨٧ | ١٥٣ | ١٦٥ | ٣١٨ | ٥٠٥ |

**أداة الدراسة :**

- أُستخدِم في هذه الدراسة مقياس بار– أون للذكاء الانفعالي الذي ترجمته الجندي (٢٠٠٦) وأوجدت له دلالات الصدق والثبات على عينة أردنية من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين، حيث يتكون المقياس من (٦٠) فقرة موزعة على ستة أبعاد فرعية هي:
- الكفاءة الاجتماعية Interpersonal Competence: وتشمل ثلاث قدرات هي:

**التقمص العاطفي:** أي القدرة على إدراك مشاعر الآخرين وفهمها.

والمسؤولية الاجتماعية: أي القدرة على إظهار الفرد نفسه متعاونا ومشاركا ضمن مجموعته.

**والعلاقات الشخصية:**أي قدرة الفرد على بناء علاقات متبادلة وايجابية مع الآخرين.

وهي في هذه الدراسة تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس بار– أون الفرعي للكفاءة الاجتماعية ويتكون من ٦ فقرات.

- الكفاءة الشخصية Intrapersonal Competence: وتتضمن أربعة قدرات هي:

**الوعي الذاتي الانفعالي وهو:** القدرة على معرفة المشاعر الذاتية وفهمها.

القدرة على تقدير الذات والتعبير عن المشاعر.

**تحقيق الذات وهو:** قدرة الفرد على إدراك إمكاناته الكامنة وتحقيقها.

**الاستقلالية:** وهي القدرة على السيطرة على الذات وتوجيهها.

وهي في هذه الدراسة تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس بار– أون الفرعي للكفاءة الشخصية ويتكون من ١٢ فقرة.

- القدرة على التكيف Adaptability: وتتضمن ثلاث قدرات هي الواقعية وهي:

**قدرة الفرد** على التأكد من صدق انفعالات ومشاعر الآخرين.

**والمرونة وهي:** قدرة الفرد على التكيف مع أفكار ومشاعر الآخرين.

**وحل المشكلات وهي :** القدرة تعرف المشكلة وتحديدها وإيجاد الحلول الفعالة لها.

وهي في هذه الدراسة تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس بار– أون الفرعي للتكيف ويتكون من ١٠ فقرات.

- إدارة الضغوط Stress Management: وتضم قدرتين هما:

**تحمل الضغوط** وهي قدرة الفرد على الاحتفاظ بالهدوء والعمل بفاعلية في ظل الضغوط التي يتعرض لها.

**والتحكم بالاندفاع أو الانفعال والسيطرة عليه وهي:** القدرة على مقاومة الانفعال والسيطرة عليه.

وهي في هذه الدراسة تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس بار– أون الفرعي للإدارة الضغوط ويتكون من ١٢ فقرة.

- المزاج العام General Mood: ويتضمن قدرتين هما:

**التفاؤل ويعني:** القدرة على النظرة بايجابية إلى الأمور ورؤية الجوانب المضيئة فيها حتى في أصعب الظروف.

**والسعادة :** وهي القدرة على الشعور بالرضا والاستمتاع بالحياة.

وهي في هذه الدراسة تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس بار– أون الفرعي للمزاج العام ويتكون من ١٤ فقرة.

- الانطباع الايجابي Positive Impression: ويعني القدرة على إعطاء صورة ذاتية ايجابية، وهي في هذه الدراسة تقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس بار– أون الفرعي للانطباع الايجابي ويتكون من ٦ فقرات.

بالإضافة إلى مقياس لتحديد مصداقية المفحوص في اختيار الإجابات المناسبة له، حيث يتكون هذا المقياس من عشرة فقرات مزدوجة ومتضاربة – كل زوج منها يحمل معنى متناقض– تهدف إلى الكشف عن مصداقية المفحوص أثناء الإجابة، ويتم حساب مجموع علامات هذه الفقرات، فإذا كان المجموع أقل من (١٠) فهذا يعني وجود مصداقية لدى المفحوص في الإجابة، أما إذا كان المجموع أكثر من (١٠) فهذا يعني عدم وجود مصداقية للمفحوص أثناء الإجابة، فيتم استثناء هذه الحالة. ويستغرق تطبيق المقاييس (٢٥–٣٠) دقيقة، أما سلم الإجابة على فقراته فهو يتضمن أربعة بدائل، حيث تشير عبارة "غالباً ما ينطبق عليّ" وتأخذ العلامة (٤)، في حين تشير عبارة " نادراً جداً ما ينطبق عليّ" وتأخذ العلامة (١).

**١. صدق المقياس:**

تم إيجاد صدق المحتوى للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس والتربية في جامعتي عمان العربية للدراسات العليا وجامعة البتراء، حيث تم البقاء على عدد فقرات المقياس كما هي في صورته الأصلية، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات (فقرة ٦، ١٩، ٢٠، ٢٦، ٣٦، ٥٥، ٥٦)، وبقي توزيع االفقرات حسب البعد الذي تقيسه كما هو دون تغيير.

**٢. ثبات المقياس:**

تم حساب الثبات للمقياس بأبعاده الستة بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) من بيانات عينة الدراسة البالغ عددهم (٥٠٥) طالباً وطالبة، وقد تراوحت معاملات الثبات

للأبعاد الفرعية للمقياس ما بين (٠,٤٤ – ٠,٨٣)، وبلغت نسبة الثبات للمقياس ككل (٠,٨٩)، وجميعها ذات دلالة إحصائية ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية، ويفسر تدني معامل ثبات الانطباع الايجابي لارتباطه بالحالة النفسية اللحظية للمستجيب والضغط النفسي الناشئ من التقيد في الإجابة بوقت محدد، والجدول رقم (٢) يبين هذه المعاملات.

جدول رقم (٢)

معاملات الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده بطريقة كرونباخ ألفا

| الأبعاد | عدد الفقرات | معاملات الثبات |
|---|---|---|
| الكفاية الاجتماعية | ٦ | ٠.٨١ |
| الكفاية الشخصية | ١٢ | ٠.٥٧ |
| التكيف | ١٢ | ٠.٧٩ |
| إدارة الضغوط | ١٠ | ٠.٦٥ |
| الأبعاد الأربعة الأولى | ٩٣ | ٠.٨٩ |
| المزاج العام | ١٤ | ٠.٨٣ |
| الانطباع الايجابي | ٦ | ٠.٤٤ |

- دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

**إجراءات الدراسة :**

١. تقدمت الباحثة بكتاب رسمي إلى مدارس عينة الدراسة للحصول على الموافقة الرسمية على للتطبيق الميداني للدراسة و تم زيارة كل مدرسة على حدا وشرح طبيعة الدراسة ومتطلبات تطبيق المقياس والمدة الزمنية التي يستغرقها التطبيق.

٣. قامت الباحثة عشوائياً باختيار عينة الدراسة من الطلبة المتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في كل من منطقة السلط والزرقاء بلغ عددهم (٢٥٣) طالبا وطالبة من الصف السابع والعاشر، واختيار عينة من الطلبة العاديين بالطريقة العشوائية

من مدارس الطلبة العاديين من الصفين السابع والعاشر في كلا المنطقتين وبلغ عددهم (٣٩٦) طالبا وطالبة.

٤. قامت الباحثة بتعريف الطلبة بطبيعة البحث وشرح فقرات المقياس المستخدم وأوضحت لهم أن المقياس الذي سيجري تطبيقه لأغراض البحث العلمي فقط، وأن درجاتهم على هذا المقياس ستعامل بسرية تامة .

٥. تم تطبيق المقياس في جلسة واحدة استغرقت (٣٠) دقيقة بعد إعطاء التعليمات اللازمة وطريقة الإجابة.

٦. تم تصحيح مقياس الذكاء الانفعالي بالاعتماد على مقياس مصداقية المفحوص المرفق معه والذي يعتمد على حساب مجموع علامات الفقرات المتضاربة – إذا كان مجموع هذه العلامات أكثر من عشرة يعني عدم وجود مصداقية في الإجابة على المقياس–.

٧. تم استثناء جميع الحالات (المفحوصين) الذين لا تخلو إجاباتهم من المصداقية والبالغ عددهم (١٤٤) طالباً وطالبة، منهم (٦٦) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين، و(٧٨) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :**

تم استخراج المتوسطات الحسابية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس، وللتأكد من مدى دلالة الفروق إحصائيا، تم استخدام أسلوب تحليل التباين المشترك (ANCOVA) واختبار (ت).

**نتائج الدراسة :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ما إذا كان هنالك فروق بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده المختلفة حسب متغير المجموعة و الجنس والعمر. وجاءت النتائج على النحو التالي:

**أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على :**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في أداء الطلبة على مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي وأبعاده الستة تعزى لمتغير مجموعة الطالب (متفوق، عادي)؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد الدراسة من الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين على المقياس وأبعاده المختلفة، كما تظهر في جدول رقم (٣).

**جدول(٣)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية**

**لاستجابات الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين على أبعاد مقياس بار- أون**

| الرقم | البعد | الطلبة الموهوبين | | الطلبة العاديين | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ١ | الكفاءة الشخصية | ١٥,١٦ | ٣,٦٣ | ١٤,٩٤ | ٣,٥١ |
| ٢ | الكفاءة الاجتماعية | ٣٨,٦٠ | ٦,٨٦ | ٣٨,٠٩ | ٦,٣٣ |
| ٣ | التكيف | ٣١,٣٧ | ٥,٦٢ | ٣٠,٠٧ | ٥,١٦ |
| ٤ | إدارة الضغوط | ٣٠,٠٣ | ٥,٨٢ | ٣٠,٦٥ | ٥,٥٨ |
| | العلامة الكلية للأبعاد الأربعة الأولى | ٥٦,٩١ | ٦,٩٨ | ٥٦,١٣ | ٦,٥١ |
| ٥ | المزاج العام | ٤٣,٩٥ | ٧,٩٢ | ٤٣,٦٥ | ٧,٣٢ |
| ٦ | الانطباع الايجابي | ١٧,٢٨ | ٣,٣٥ | ١٦,٩٥ | ٢,٦٩ |

تظهر المتوسطات الحسابية أن هنالك فروقاً بين متوسطات استجابات الطلبة المتفوقين ومتوسطات استجابات الطلبة العاديين على أبعاد مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي، ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANCOVA)، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي.

جدول(٤)

نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد لفحص أثر الفروق في متوسطات استجابات الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين على أبعاد مقياس بار– أون

| البعد | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة الشخصية | المجموعة | ١,٩٣٨ | ١ | ١,٩٣٨ | .١٥٤ | .٦٩٥ |
| | الخطأ | ٨٣٧٢,١٤٩ | ٦٦٦ | ١٢,٥٧١ | | |
| | المجموع المعدّل | ٨٤٣١,٩٩٤ | ٦٧١ | | | |
| الكفاءة الاجتماعية | المجموعة | ١٤,٩٦٩ | ١ | ١٤,٩٦٩ | .٣٩٠ | .٥٣٢ |
| | المجموع المعدّل | ٢٨١٨٥,٢٤٩ | ٦٧١ | | | |
| إدارة الضغوط | المجموعة | ٣٠,٠٤٤ | ١ | ٣٠,٠٤٤ | .٩٤٦ | .٣٣١ |
| | الخطأ | ٢١١٤٤,٣١١ | ٦٦٦ | ٣١,٧٤٨ | | |
| | المجموع المعدّل | ٢١٤٠٥,٦١٩ | ٦٧١ | | | |
| التكيف | المجموعة | ٢٠٣,٥٢٢ | ١ | ٢٠٣,٥٢٢ | ٧,٥٠٤ | .٠٠٦ |
| | الخطأ | ١٨٠٦٣,٩٧٧ | ٦٦٦ | ٢٧,١٢٣ | | |
| | المجموع المعدّل | ١٨٩٧٨,٧١٣ | ٦٧١ | | | |
| العلامة الكلية للأبعاد(١–٤) | المجموعة | ٥٨,٠٨٥ | ١ | ٥٨,٠٨٥ | ١,٣٥٨ | .٢٤٤ |
| | الخطأ | ٢٨٤٩٦,٦٤٢ | ٦٦٦ | ٤٢,٧٨٨ | | |
| | المجموع المعدّل | ٢٩٦٤٤,١٨٧ | ٦٧١ | | | |
| المزاج العام | المجموعة | .٥١٧ | ١ | .٥١٧ | .٠١٠ | .٩٢١ |
| | الخطأ | ٣٤٧٦٢,٧١٤ | ٦٦٦ | ٥٢,١٩٦ | | |
| | المجموع المعدّل | ٣٧٥٨٨,٧٠٨ | ٦٧١ | | | |

| البعد | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعبير الايجابي | المجموعة | ١٢,٣٢٨ | ١ | ١٢,٣٢٨ | ١,٥٥٣ | .٢١٣ |
| | الخطأ | ٥٢٨٥,٠٨٢ | ٦٦٦ | ٧,٩٣٦ | | |
| | المجموع المعدّل | ٥٥٩٨,٩٩٤ | ٦٧١ | | | |

يبين الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلبة المتفوقين ومتوسطات استجابات الطلبة العاديين على مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي وأبعاده الأربعة باستثناء بعد التكيف ولصالح الطلبة الموهوبين حيث بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الموهوبين على هذا البعد (٣١,٣٧) بينما بلغ المتوسط الحسابي للطلبة العاديين (٣٠,٠٧).

**ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على :**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) في أداء الطلبة على مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي وأبعاده الستة تعزى لمتغير جنس الطالب ( ذكر، أنثى) ؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد الدراسة الذكور والإناث من الطلبة المتفوقين على المقياس ككل وأبعاده المختلفة، كما تظهر في جدول رقم (٥).

جدول(٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لاستجابات عينة الذكور والإناث من الطلبة المتفوقين على أبعاد مقياس بار– أون

| الرقم | البعد | إناث | | ذكور | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ١ | الكفاءة الشخصية | ١٥,٢٢ | ٣,٩١ | ١٥,١١ | ٣,٣٥ |
| ٢ | الكفاءة الاجتماعية | ٤١,٨٢ | ٤,٦٨ | ٣٥,٤٩ | ٧,٢١ |
| ٣ | إدارة الضغوط | ٢٩,٦٨ | ٦,٥٦ | ٣٠,٣٦ | ٥,٠٠ |
| ٤ | التكيف | ٣٣,٢٥ | ٤,٨٢ | ٢٩,٥٥ | ٥,٧٦ |
| | العلامة الكلية للأبعاد(١–٤) | ٥٩,١٠ | ٦,٦١ | ٥٤,٨٠ | ٦,٧٠ |
| ٥ | المزاج العام | ٤٧,٢٧ | ٦,٥٥ | ٤٠,٧٣ | ٧,٨٢ |
| ٦ | التعبير الايجابي | ١٨,٣٩ | ٣,٠٨ | ١٦,٢٠ | ٣,٢٦ |

تظهر المتوسطات الحسابية أن هنالك فروقاً بين متوسطات استجابات عينة الذكور ومتوسطات استجابات عينة الإناث من الطلبة المتفوقين على أبعاد مقياس بار– أون للذكاء الانفعالي، ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار (ت)، كما تظهر في الجدول رقم (٦).

جدول(٦)

نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في متوسطات

استجابات عينة الذكور والإناث من الطلبة المتفوقين على أبعاد مقياس بار– أون

| الرقم | البعد | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الكفاءة الشخصية | .٢١١ | ١٨٥ | .٨٣٣ |
| ٢ | الكفاءة الاجتماعية | ٧.٠٨٨ | ١٨٥ | .٠٠٠ |
| ٣ | إدارة الضغوط | -.٧٩٠ | ١٨٥ | .٤٣٠ |
| ٤ | التكيف | ٤.٧٥٨ | ١٨٥ | .٠٠٠ |

| الرقم | البعد | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| | العلامة الكلية للأبعاد(١-٤) | ٤،٤١٥ | ١٨٥ | .٠٠٠ |
| ٥ | المزاج العام | ٦،١٩٤ | ١٨٥ | .٠٠٠ |
| ٦ | التعبير الايجابي | ٤،٧١٨ | ١٨٥ | .٠٠٠ |

يبين الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠،٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الذكور ومتوسطات استجابات عينة الإناث من الطلبة المتفوقين على مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي ككل وعلى الأبعاد التالية: الكفاءة الاجتماعية، والتكيف والمزاج العام والتعبير الايجابي ولصالح الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث على المقياس ككل (٥٩،١٠) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور(٥٤،٨٠) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث على الأبعاد الأربعة على التوالي: (٤١،٨٢)، (٣٣،٢٥)، (٤٧،٢٧)، (١٨،٣٩) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور على نفس الأبعاد التوالي: (٣٥،٤٩)، (٢٩،٥٥)، (٤٠،٧٣)، (١٦،٢٠)

**جدول(٧)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات**

**عينة الذكور والإناث من الطلبة العاديين على أبعاد مقياس بار- أون**

| الرقم | البعد | إناث | | ذكور | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ١ | الكفاءة الشخصية | ١٤،٩٦ | ٣،٥٧ | ١٤،٩٢ | ٣،٤٦ |
| ٢ | الكفاءة الاجتماعية | ٣٨،٨١ | ٦،٥٧ | ٣٧،٣٠ | ٥،٩٩ |
| ٣ | إدارة الضغوط | ٣٠،٥٥ | ٥،٣١ | ٣٠،٧٦ | ٥،٨٦ |
| ٤ | التكيف | ٣٠،٠٦ | ٥،١١ | ٣٠،٠٧ | ٥،٢٢ |
| | العلامة الكلية للأبعاد(١-٤) | ٥٦،٤٠ | ٦،٣٢ | ٥٥،٨٣ | ٦،٧١ |
| ٥ | المزاج العام | ٤٤،٣١ | ٧،٢٥ | ٤٢،٩٣ | ٧،٣٣ |
| ٦ | التعبير الايجابي | ١٧،٢٦ | ٢،٦٦ | ١٦،٦١ | ٢،٦٨ |

تظهر المتوسطات الحسابية أن هنالك فروقاً بين متوسطات استجابات عينة الذكور ومتوسطات استجابات عينة الإناث من الطلبة العاديين على أبعاد مقياس بار– أون للذكاء الانفعالي، ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار (ت)، كما تظهر في الجدول رقم (٨).

**جدول(٨)**

**نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في متوسطات استجابات**

**عينة الذكور والإناث من الطلبة العاديين على أبعاد مقياس بار– أون**

| الرقم | البعد | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الكفاءة الشخصية | .١٤٣ | ٤٨٣ | .٨٩ |
| ٢ | الكفاءة الاجتماعية | ٢,٦٣١ | ٤٨٣ | .٠٠ |
| ٣ | إدارة الضغوط | -.٤١٨ | ٤٨٣ | .٦٨ |
| ٤ | التكيف | -.٠٢٠ | ٤٨٣ | .٩٨ |
| | العلامة الكلية للأبعاد(١–٤) | .٩٦٧ | ٤٨٣ | .٣٣ |
| ٥ | المزاج العام | ٢,٠٧٣ | ٤٨٣ | .٠٤ |
| ٦ | التعبير الايجابي | ٢,٦٧٢ | ٤٨٣ | .٠٠ |

يبين الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≥ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الذكور ومتوسطات استجابات عينة الإناث من الطلبة العاديين على مقياس بار– أون للذكاء الانفعالي ككل وعلى الأبعاد الفرعية باستثناء أبعاد: الكفاءة الاجتماعية، والمزاج العام والتعبير الايجابي ولصالح الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث على المقياس ككل (٥٦,٤٠) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور(٥٥,٨٣) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث على الأبعاد الثلاثة على التوالي: (٣٨,٨١)، (٤٤,٣١)، (١٧,٢٦) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور على نفس الأبعاد التوالي: (٣٧,٣٠)، (٤٢,٩٣)، (١٦,٦١).

**ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على :**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في أداء الطلبة على مقياس بار_أون للذكاء الانفعالي وأبعاده الستة تعزى لمتغير عمر الطالب (سابع، عاشر) ؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات أفراد الدراسة من الصفي السابع والعاشر من الطلبة المتفوقين على المقياس ككل وأبعاده المختلفة، كما تظهر في جدول رقم (٩).

**جدول(٩)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الطلبة المتفوقين من طلبة الصف السابع والصف العاشر على أبعاد مقياس بار– أون**

| الرقم | البعد | السابع | | العاشر | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ١ | الكفاءة الشخصية | ١٤,٥٦ | ٣,٦٦ | ١٥,٥٦ | ٣,٥٦ |
| ٢ | الكفاءة الاجتماعية | ٣٦,٦٩ | ٧,٧١ | ٣٩,٨٨ | ٥,٩٢ |
| ٣ | إدارة الضغوط | ٣١,٠٠ | ٥,٨٥ | ٢٩,٣٨ | ٥,٧٣ |
| ٤ | التكيف | ٣٠,٦٧ | ٦,٣١ | ٣١,٨٤ | ٥,٠٩ |
| | العلامة الكلية للأبعاد(١–٤) | ٥٥,٦٧ | ٧,٢٠ | ٥٧,٧٥ | ٦,٧٣ |
| ٥ | المزاج العام | ٤١,٦٨ | ٩,٣٣ | ٤٥,٤٦ | ٦,٤٢ |
| ٦ | التعبير الايجابي | ١٦,٨٣ | ٣,٧٠ | ١٧,٥٨ | ٣,٠٨ |

تظهر المتوسطات الحسابية أن هنالك فروقاً بين متوسطات استجابات عينة الصف السابع ومتوسطات استجابات عينة الصف العاشر من الطلبة المتفوقين على أبعاد مقياس بار–أون للذكاء الانفعالي، ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار (ت)، كما تظهر في الجدول رقم (١٠).

جدول(١٠)

**نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في متوسطات استجابات عينة الطلبة المتفوقين من طلبة الصف السابع والصف العاشر على أبعاد مقياس بار– أون**

| الرقم | البعد | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الكفاءة الشخصية | -١,٨٦٥ | ١٨٥ | .٠٦٤ |
| ٢ | الكفاءة الاجتماعية | -٣,١٩٥ | ١٨٥ | .٠٠٢ |
| ٣ | إدارة الضغوط | ١,٨٨٥ | ١٨٥ | .٠٦١ |
| ٤ | التكيف | -١,٤٠٢ | ١٨٥ | .١٦٣ |
| | العلامة الكلية للأبعاد(١–٤) | -٢,٠٠٨ | ١٨٥ | .٠٤٦ |
| ٥ | المزاج العام | -٣,٢٨٧ | ١٨٥ | .٠٠١ |
| ٦ | التعبير الايجابي | -١,٥١٢ | ١٨٥ | .١٣٢ |

يبين الجدول رقم (١٠) وجود فروق ضعيفة جداً عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الصف السابع ومتوسطات استجابات عينة الصف العاشر من الطلبة المتفوقين على مقياس بار– أون للذكاء الانفعالي ولصالح طلبة الصف العاشر، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الصف العاشر (٥٧,٧٥) بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الصف السابع (٥٥,٦٧)، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الصف السابع ومتوسطات استجابات عينة الصف العاشر من الطلبة المتفوقين على بعديّ الكفاءة الاجتماعية والمزاج العام ولصالح طلبة الصف العاشر، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات طلبة الصف العاشر على البعدين على التوالي: (٣٩,٨٨)، (٤٥,٤٦)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الصف السابع على نفس الأبعاد التوالي: (٣٦,٦٩)، (٤١,٦٨).

جدول(١١)

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الطلبة العاديين من طلبة الصف السابع والصف العاشر على أبعاد مقياس بار- أون**

| الرقم | البعد | السابع | | العاشر | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ١ | الكفاءة الشخصية | ١٤،٨١ | ٣،٤٨ | ١٥،٠٧ | ٣،٥٥ |
| ٢ | الكفاءة الاجتماعية | ٣٧،٥٥ | ٦،٤٥ | ٣٨،٦١ | ٦،١٨ |
| ٣ | إدارة الضغوط | ٣١،٠٤ | ٥،٦٢ | ٣٠،٢٧ | ٥،٥٢ |
| ٤ | التكيف | ٢٩،٩٠ | ٥،١٠ | ٣٠،٢٣ | ٥،٢٢ |
| | العلامة الكلية للأبعاد(١-٤) | ٥٥،٨٧ | ٦،٥٩ | ٥٦،٣٧ | ٦،٤٤ |
| ٥ | المزاج العام | ٤٣،١٥ | ٧،٥٣ | ٤٤،١٣ | ٧،٠٩ |
| ٦ | التعبير الايجابي | ١٦،٨٠ | ٢،٨١ | ١٧،٠٩ | ٢،٥٦ |

تظهر المتوسطات الحسابية أن هنالك فروقاً بين متوسطات استجابات عينة الصف السابع ومتوسطات استجابات عينة الصف العاشر من الطلبة العاديين على أبعاد مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي، ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار (ت)، كما تظهر في الجدول رقم (١٢).

جدول(١٢)

نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في متوسطات استجابات عينة الطلبة العاديين من طلبة الصف السابع والصف العاشر على أبعاد مقياس بار– أون

| الرقم | البعد | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الكفاءة الشخصية | -.٨٠٥ | ٤٨٣ | .٤٢١ |
| ٢ | الكفاءة الاجتماعية | ١,٨٥٢- | ٤٨٣ | .٠٦٥ |
| ٣ | إدارة الضغوط | ١,٥١٨ | ٤٨٣ | .١٣٠ |
| ٤ | التكيف | -.٦٩٢ | ٤٨٣ | .٤٨٩ |
|  | العلامة الكلية للأبعاد(١– ٤) | -.٨٤٤ | ٤٨٣ | .٣٩٩ |
| ٥ | المزاج العام | ١,٤٧٧- | ٤٨٣ | .١٤٠ |
| ٦ | التعبير الايجابي | ١,١٥٤- | ٤٨٣ | .٢٤٩ |

يبين الجدول رقم (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الصف السابع ومتوسطات استجابات عينة الصف العاشر من الطلبة العاديين على مقياس بار– أون للذكاء الانفعالي ككل أو على أبعاده الفرعية.

**مناقشة النتائج والتوصيات:**

**مناقشة نتائج السؤال الأول:**

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات أداء عينة الدراسة من الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين على المقياس ككل وعلى أبعاده الفرعية باستثناء بعد التكيف الذي ظهر فيه فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح عينة الطلبة الموهوبين، ويمكن تفسير هذه النتيجة باحتمال أن تكون أبعاد الذكاء الانفعالي موزعة بدرجة متقاربة لدى جميع الطلبة من كلا العينتين، مما يؤيد الحقيقة العلمية التي تقول بأن النمو في الجانب العقلي /المعرفي لا يرافقه بالضرورة نمو في

الجانب الانفعالي /العاطفي، خاصةً إذا أخذنا بعين الاعتبار أن النمو الانفعالي لا يعتبر موضوعا مدرسياً ولا يتم التركيز عليه في المناهج الحالية لتنميته أو تفعيله في تدريس المواد التعليمية وبالتالي فانه ليس له أي مكان في الجدول المدرسي ( جروان، ٢٠٠٤). وهذه النتيجة تؤيدها دراسة كل من تابيا (Tapia,١٩٩٩) ودراسة نيوسيم وداي وكاتانو (Newsom, Day &Catano, ٢٠٠٠) ودراسة باركر وآخرون (Parker,etal, ٢٠٠٤) التي أكدت على عدم وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي وبعض أبعاده، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من بارأون ( Bar-on, ٢٠٠٠) ودراسة راضي (٢٠٠١) ودراسة الجندي (٢٠٠٦) ودراسة العمران (٢٠٠٦) التي أكدت على وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي وبعض أبعاده لصالح الطلبة المتفوقين في التحصيل الأكاديمي.

أما بالنسبة لتفوق عينة الطلبة الموهوبين في بعد التكيف فيمكن تفسير ذلك من خلال ما أثبته الأدب النظري من امتلاك الطلبة المتفوقين لقدرات التكيف الاجتماعي من خلال القدرة على إيجاد الحلول الفعالة للمشكلات التي تواجههم وحساسيتهم للمتغيرات البيئية والاجتماعية التي تحيط بهم والعمل على مواكبتها والتفاعل معها، وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة كلاهان وآخرون (Callahan et al, ٢٠٠٤).

**مناقشة نتائج السؤال الثاني:**

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الذكور من الطلبة المتفوقين ومتوسطات استجابات عينة الإناث من الطلبة الموهوبين على مقياس بار– أون للذكاء الانفعالي ككل وعلى الأبعاد التالية: الكفاءة الاجتماعية، والتكيف والمزاج العام والتعبير الايجابي ولصالح الإناث، ويمكن تفسير تفوق الإناث في الذكاء الانفعالي ككل وعلى بعدي المزاج العام والتعبير الايجابي انطلاقاً من أن الإناث

أسرع في تطور اللغة من الذكور ويحققن درجات مرتفعة على المقاييس اللغوية مقارنة بالذكور مما يجعلهن أكثر قدرة ومهارة في إظهار مشاعرهن وانفعالاتهن من الذكور، وأكثر مهارة في استخدام الكلمات للكشف عن ردود الأفعال العاطفية، أما بالنسبة لتفوقهن في متغيري الكفاءة الاجتماعية، والتكيف فيمكن تفسيره انطلاقاً من أن الإناث أكثر التزاما بالحياة الاجتماعية والعائلية من الذكور مما يؤثر ايجابياً في علاقاتهن الاجتماعية مع الآخرين، كذلك تعتبر الإناث أكثر وعياً بانفعالاتهن ويظهرن تعاطفاً وتكيفاً أفضل على مستوى العلاقات الاجتماعية، وهذا ما أكدته دراسة كل من ستاين (Stein, ١٩٩١) ودراسة سوتارسو وآخرون (Sutarso etal,١٩٩٦) ودراسة سوتارسو (Sutarso,١٩٩٩) ودراسة راضي (٢٠٠١) ودراسة الجندي (٢٠٠٦) حيث أظهرت تفوقت الإناث على الذكور في الدرجة الكلية وعلى جميع الأبعاد باستثناء بعد الكفاءة الاجتماعية، أما بالنسبة لبقية الدراسات فقد أثبتت تفوق عينة الإناث على عينة الذكور في المقياس ككل وأبعاده الفرعية، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من مارثا وجورج (Marth & George,٢٠٠١) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث المتفوقين في بعد تدبير العلاقات والانخراط بها وذلك لصالح الذكور، بينما تفوقت الإناث في بعد ضبط النفس، ودراسة العمران (٢٠٠٦) حيث بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، حيث تفوقت الإناث على الذكور في الكفاءة الاجتماعية، بينما تفوق الذكور على الإناث في المزاج العام.

**مناقشة نتائج السؤال الثالث:**

أشارت النتائج إلى وجود فروق ضعيفة جداً بين متوسطات استجابات عينة الصف السابع ومتوسطات استجابات عينة الصف العاشر من الطلبة المتفوقين على مقياس

بار– أون للذكاء الانفعالي ولصالح طلبة الصف العاشر، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الصف السابع ومتوسطات استجابات عينة الصف العاشر من الطلبة المتفوقين على بعديّ الكفاءة الاجتماعية والمزاج العام ولصالح طلبة الصف العاشر، أما بالنسبة لعينة الطلبة العاديين فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الصف السابع ومتوسطات استجابات عينة الصف العاشر على مقياس بار– أون للذكاء الانفعالي ككل أو على أبعاده الفرعية، ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقاً مما أثبتته الدراسات العلمية من أن الذكاء الانفعالي ينمو ويتطور مع التقدم بالعمر وأن عينة الطلبة المتفوقين تتعرض لخبرات وأنشطة علمية وحياتية مختلفة وغنية في مدارس الملك عبد الله للتميز مثل الرحلات والزيارات العلمية سواء داخل المملكة أو خارجها، كذلك المتابعة المستمرة والزيارات المتكررة من الجهات المهتمة، بالإضافة إلى الاهتمام الكبير في إدارة هذه المدارس في الناحية الإرشادية والتوجيهية لهم وهذه الأمور يفتقدها الطلبة في المدارس العادية أو أنها ليس بنفس الدرجة من الفاعلية، وهذا يتعارض مع نتيجة دراسة الجندي (٢٠٠٦)، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير العمر على المقياس ككل، باستثناء بعد إدارة الضغوط ولصالح الفئة العمرية (١٥–١٧).

* * *

**التوصيات:**

- ضرورة الاهتمام ببرامج تعليم وتنمية مهارات الذكاء الانفعالي وإدخالها وتفعيلها في المناهج المدرسية.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول مفهوم الذكاء الانفعالي وعلاقته بمتغيرات أخرى ذات العلاقة بالمشكلات والاحباطات التي يتعرض لها الطلبة الموهوبين في مراحل حياتهم المختلفة.

* * *

# المراجع

## المراجع العربية:


- جروان، فتحي (٢٠٠٤). **الموهبة والتفوق والإبداع**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الجندي، غادة (٢٠٠٦). **الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- جولمان، دانيال (١٩٩٥).**الذكاء الانفعالي**، ترجمة ليلى الجبالي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، مكتبة جرير.
- راضي، فوقية (٢٠٠١).**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة الجامعة**، مجلة كلية التربية بالمنصورة،العدد ٤٥،ص ص١٧٠–٢٠٣.
- رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٣). **مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف**. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد (١٥)، العدد (٢) .
- عثمان، فاروق السيد ورزق، محمد عبد السميع (٢٠٠١). **الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه**. مجلة علم النفس التربوي، المجلد (٥٨)، العدد(١٥)، ص ص (٣٢–٥٠).
- العمران، جيهان (٢٠٠٦). **الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعا لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية**،مجلة دمشق، المجلد (٢٢)،العدد(٢)،ص.ص ٢٨١–٣٣٦.


## المراجع الأجنبية :


- Bar-on, R(٢٠٠٠). The Emotional quotient inventory: Youth version(EQ - I): technical manual Toronto, Canada: multi – health systems – inc.
- Callahan, C, Sowa,C, May, K, Tomchin, E, Pluker, J,Cunningham,C& Taylor,

- W.(٢٠٠٤).The Social and Emotional Development of Gifted Students.
- The National research center on the gifted and talented, University of
- Connecticut.
- Cherness, C. (٢٠٠٠). Emotional Intelligence: What it is and why it matters.
- Paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial and
- Organizational Psychology, New Orleans, LA. April ١٥.
- Clark, B. (١٩٩٢). Growing up gifted (٤th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- Gardner, H.(١٩٨٣). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, NY:
- Basic Books.
- Goleman, D.(١٩٩٥). Emotional Intelligence. New York. Bantam Press.
- Golman, D.(١٩٩٨). Working with emotional Intelligence. New York: Bantam Press.
- Jarwan, F., & Feldhusen, J. (١٩٩٣). Residential schools of mathematics and science for academically talented youth: An analysis of admission
- programs. Washington DC: US Department of Education.
- Martha,T & George,m(٢٠٠١) Emotional Intelligence: The effect of
- gender,GPA,ethnicity. Paper presented at the annual meeting of the Mid
- –south educational research Association, Mexico city, November ١٤ –١٦ .

- Mayer,j, Salovey,P (١٩٩٠). Emotional Intelligence. cognition and personality ٩(٣),١٨٥ –٢١١.
- Minton, B.A., & Pratt, S. (٢٠٠٦). Gifted and highly gifted students: How do they score on the SBS? Roeper Review, ٢٨(٤), ٢٣٢–٢٣٦.
- Newsom,S, Day,A &Catano,V(٢٠٠٠). Assessing the predictive validity of Emotional Intelligence. Personality and individual differences,٢٩,٣١٣ –٣٢٠.
- Parker, j.(٢٠٠٤). Emotional Intelligence and Academic Success: examining the transition from high school to university . available (on – line)://EBSCO host.Htm.
- Payne, W.L.(١٩٨٥). A Study of Emotion: Developing of Emotional Intelligence.
- Unpublished Doctoral Dissertation, The Union Institute, Cincinnati,
- OH.Source: DAI, ٤٧, no OIA(١٩٨٥):٠٢٠٣.
- Rosen,R(١٩٩٨). Emotional Intelligence and Creativity of the Gifted Children.
- available (on –line):http//gifteddevelopment.com.
- Stein,S.(٢٠٠٠). The EQ: Emotional Intelligence and your
- Success.Toronto,Canada:Stoddart publishing Company.

- Sutarso,T & Tapia, M.(١٩٩٦). The Effect of gender and GPA on Emotional Intelligence. Paper presented at the annual meeting of the Mid – south educational research Association, Alabma .
- Tapia, M.L (١٩٩٩). A study of the relationships of the emotional intelligence inventory (intelligence tests). Dissertation Abstracts International .
- Tannenbaum,A(١٩٨٦).The Gifted Movement Forward or on treadmill.Indiaanapolis,IN:Depattment of Education, Office of gifted andtalented children.

* * *

## List of References:


- Al-Jundi, Gh. (2006). *Emotional intelligence differences between gifted and non-gifted students and its correlation to the academic achievement* (Unpublished masters' thesis). Amman: Arab University for Graduate Studies.
- Al-Umraan, J. (2006**).** Emotional intelligence in a sample of Bahraini students depending on the differences in academic achievement levels and educational stage. *Damascus Journal*, *22*(2), 281-336.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. L. Al-Jabaali (Trans.). Kuwait: National Council for Culture, Arts and Literature, Jarir Bookstore.
- Jarwaan, F. (2004). *Talent, excellence, and creativity*. Amman: Daar Al-Fikr for Printing and Publishing.
- RaaDHi, F. (2001**).**EmotionalIntelligence and its relationship to academic achievement and the innovative thinking ability among university students. *Journal of Education College in Al-ManSoorah*, (45), 170-203.
- Rizq, M. (2003). The effectiveness of emotional enlightenment program in developing emotional intelligence on the part of university students at the Faculty of Education in Taif. *Journal of Umm Al-Qura University for Educational, Social and Humanities Sciences*, *15*(2).
- Uthmaan, F., & Rizq, M. (2001). Emotional intelligence: Concept and measurement. *Journal of Educational Psychology*, *58*(15), 32-50.


* * *

Emotional Intelligence: A Comparative Study Between Academically Outstanding and OrdinaryPrimary Stage Students in Jordan and Its Relation to Gender and Age Variables

**Dr. SabaaH Hasan Al-Unayzaat**
The World Islamic Sciences & Education University
Faculty of Arts & Humanities and Education Sciences

**Abstract:**

The study aims to identify the differences inemotional intelligence between academically outstanding and ordinary students and its relation to the variables of gender and age. To achieve the objectives of the study, a sample of seventh and tenth grade students, aged between (13-17) years was randomly chosen, among both theacademically outstanding and ordinary students; bringing the total number of the sample individuals to (505) male and female students. The Bar-On Model of Emotional Intelligence, whichcomprises (60) items, was used..

The results show that no differences are found between academically outstanding and ordinary students on the scale as a whole, except for the dimension of adaptability in favor of academically distinguished students . Differences are found between male and female academically distinguished students on the scale as a whole, on the dimensions of interpersonal competence, adaptability, general mood and positive impression in favor of female students. Differences are found between seventh and tenth grade of academically distinguished students on the scale as a whole, on both dimensions of interpersonal competence, and general mood in favor of tenth grade students.

In light of the results of the study, the researcher recommends introducing emotional intelligence educational programs in school curricula and counseling programs.

**IV.**In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by  Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

**V.** Submitted research papersfor publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

**VI.**The  correctedresearch paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

**VII.** Rejected research paperwill not be returned to authors.

**VIII.**Views expressed in the published research  paperrepresent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

**IX.**Researchersare givenfive copies bythe journal and ten reprints of his/herresearch paper.

**Contact information**:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam

Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely andthat he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with anattached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

**III.** Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research worksthat addresscurrent local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

**Criteria of Publishing**

The Journal publishes academic research and studiesin educational disciplines according to the following regulations:

**I.** Acceptance Criteria:

1. Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6. Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

**II.** Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

# Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

## Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and applyknowledge.

## Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishingrefereed and outstanding educational research in line withdistinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

## Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following: